

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAQUELINE DOS SANTOS VALENTE BARROS

RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO, DA AUTOEFICÁCIA E DA QUALIDADE DE  
VIDA COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE

CURITIBA

2021

JACQUELINE DOS SANTOS VALENTE BARROS

RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO, DA AUTOEFICÁCIA E DA QUALIDADE DE  
VIDA COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Barros, Jaqueline dos Santos Valente.

Relação do autoconceito, da autoeficácia e da qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários na cidade de Rio Branco – Acre / Jaqueline dos Santos Valente Barros. – Curitiba, 2021.

143 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdemiro de Oliveira

1. Ensino superior – Acre. 2. Ensino superior e Estado. 3. Estudantes universitários – Avaliação. 4. Qualidade de vida – Pesquisa. 5. Autoestima. 6. Autopercepção. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JAQUELINE DOS SANTOS VALENTE BARROS** intitulada: **RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E A QUALIDADE DE VIDA COM O DESEMPENHO ACADÊMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE**, sob orientação do Prof. Dr. VALDOMIRO DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica  
30/03/2021 16:53:33.0  
VALDOMIRO DE OLIVEIRA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
30/03/2021 17:56:32.0  
GISLAINE CRISTINA VAGETTI  
Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
30/03/2021 18:36:04.0  
TANIA STOLTZ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
30/03/2021 19:10:20.0  
MARCELO PASTRE  
Avaliador Externo (COLÉGIO MEDIANEIRA - REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO)

Assinatura Eletrônica  
30/03/2021 21:27:22.0  
GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO  
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
07/04/2021 16:36:03.0  
SHIRLEY REGINA DE ALMEIDA BATISTA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

*A minha mãe Odete dos Santos (in memorian) e ao meu pai, Agenor Valente, por todo  
esforço para a realização dos meus sonhos e pelo grande amor e incentivo em todas as  
horas.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos constantes e pelo amparo em todos os momentos. Minha eterna gratidão.

Ao meu pai (*in memorian*), Agenor Valente da Silva e minha mãe, Odete dos Santos Silva, pelo apoio, conselhos, exemplos e amor incondicional que vocês expressaram de várias formas que sempre me impulsionaram. Obrigada pela fé estimulada, que foi tão fundamental nesse percurso até aqui. A vocês, meu eterno amor e gratidão.

Aos meus filhos, Enzo Henrique e Marcus Paulo, e ao meu neto Marcus Benício, que nasceu durante esse estudo. Obrigada pelo apoio incondicional e as diversas manifestações de carinho e cuidado intenso.

Ao meu esposo, companheiro, pai dos meus filhos, parceiro e amigo Marcelo, por todo apoio necessário e por estar ao meu lado em todos os momentos, e em mais um capítulo da “nossa” história.

Às minhas irmãs, Maria da Conceição Valente e Jaceline Valente, por todo amor, carinho e cuidado que sempre dispensaram a mim, por ficarem felizes com cada uma das minhas conquistas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira, por todo o aprendizado compartilhado, pela temática de pesquisa aceita, por me fornecer segurança em relação ao trabalho desenvolvido, e principalmente, por ter acreditado em mim, pela amizade desenvolvida. Obrigado por contribuir tão significativamente na minha formação como pesquisadora e professora.

Meus agradecimentos, à Profa. Dra. Gislaine Cristina Vagetti, pelas contribuições e pelo conhecimento compartilhado no decorrer do programa, pela credibilidade e incentivo para meu aprendizado, meu muito obrigado.

Ao professor Guilherme Gasparotto, cuja contribuição ao meu estudo e à minha profissão foi inegável e marcante. Obrigada pelo encorajamento e compreensão.

Aos queridos colegas com os quais o doutorado me presenteou e que juntos partilhamos essa trajetória. Cada um com seu talento e habilidade me inspiraram algo, obrigada pelas risadas e pelo clima de harmonia que juntos vivenciamos e, acima de tudo, pelos conhecimentos partilhados com tanta excelência. Aprendi muito com vocês (pessoal e profissionalmente).

Aos grandes amigos com os quais o doutorado me presenteou, Luana Fugita, parceira de todas as horas, Fabiana, Fábio, Gilson, Poliana, Adair e Aline por todo o conhecimento compartilhado, pelas trocas consideráveis e tão significativas, pelas maravilhosas conversas, pelo incentivo e confiança que sempre me forneceram.

Aos professores avaliadores da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Guilherme Gasparotto, Prof. Dr. Marcelo Pastre, Prof.<sup>a</sup> Dra. Gislaíne Cristina Vagetti, Prof.<sup>a</sup> Dra Tania Stoltz e a Prof.<sup>a</sup>. Dra. Shirley Regina de Almeida Batista, pela disponibilidade e boa vontade em realizar a leitura do meu trabalho e em contribuir para o aperfeiçoamento do mesmo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que ministraram as disciplinas que cursei. A oportunidade de ter aprendido tanto com excelentes professores e pesquisadores contribuiu muito à minha carreira acadêmica.

À minha amiga e colega de trabalho, Shirley Regina, que sempre me incentivou a estar onde estou. Obrigada pela presença em cada momento dessa pesquisa. Você mais que ninguém sabe o quanto esse estudo significa para mim. Tê-la como amiga é um privilégio, presente de Deus. A você, minha eterna gratidão!

Aos amigos (as) da Universidade Federal do Acre- UFAC: Jader Bezerra, José Reinaldo, Aristéia Sampaio, Elisandra Pontes, Jeane, Nina, pela amizade, carinho, incentivo, pelo apoio na coleta dos dados, e por se fazerem presentes sempre que precisei.

A minha amiga, confidente, companheira de estudo, Neméia Farias, obrigada pelo apoio constante e por me fazer confiar mais em mim, te admiro muito!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Com o aumento de políticas de inclusão social e de ações afirmativas para o Ensino Superior percebe-se, também, um crescimento do número dessas instituições, da variedade de cursos e, conseqüentemente, um acréscimo e maior heterogeneidade no número de estudantes com acesso à universidade. Entretanto, com a extensão dessa demanda surgiram manifestações de insatisfação e insucesso culminando com o abandono escolar. Neste sentido, é importante a discussão sobre o desempenho escolar e outros aspectos que tenham relação com essa temática. Para tanto, faz-se necessário observar outros sujeitos e fatores, que estão dentro e fora da escola, que exercem influência nos desfechos da educação. Esta pesquisa teve o objetivo de verificar a relação do autoconceito (AC), da autoeficácia (AE) e da qualidade de vida (QV) com desempenho acadêmico (DA), entre estudantes universitários na cidade de Rio Branco – Acre. Método: a pesquisa foi descritiva, correlacional com delineamento transversal, a amostra compôs-se de 862 estudantes universitários ingressantes e concludentes na faixa etária de 18 a 40 anos. Para avaliar o autoconceito, utilizou-se o Questionário para o Autoconceito - AF5, a autoeficácia foi verificada por meio da escala de autoeficácia geral e percebida – EAGP e a qualidade de vida através do WHOQOL-bref. Para o Desempenho acadêmico utilizou-se o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA). Os dados foram tabulados e analisados por meio do software SPSS versão 20. A descrição das variáveis quantitativas foi realizada através de média e desvio padrão e intervalo de confiança (IC 95%). A normalidade dos dados foi verificada através do teste Shapiro-Wilk. As variáveis contínuas foram descritas por meio de análise de tendência central (média ou mediana) e dispersão (desvio padrão ou amplitude interquartílica). Já as variáveis categóricas foram apresentadas em frequência absoluta e relativa (percentual). Para comparação das variáveis contínuas que apresentaram distribuição normal entre universitários ingressantes e concluintes, utilizou-se o Teste T para grupos independentes; para as variáveis não paramétricas, a comparação das medianas foi realizada por meio do teste U de Mann-Whitney. Para verificação de relação entre as variáveis, utilizou-se o Teste de Correlação de Pearson ou Spearman. A análise de associação das variáveis independentes Autoconceito, Autoeficácia e Qualidade de Vida com o Desempenho Acadêmico dos estudantes foi testada por meio da Regressão Linear Múltipla; o modelo explicativo foi controlado por idade, sexo e nível socioeconômico. Os resultados apontaram que o desempenho acadêmico dos ingressantes teve impacto no autoconceito geral e na dimensão social e emocional e, ainda, não foi possível identificar correlações com a AE e a QV, no entanto, a partir das análises de regressão foi possível identificar que o DA explicava em 5% o AC, AE e QV. Para o grupo de estudantes concluintes, o desempenho acadêmico se correlacionou com autoconceito geral e na dimensão social, também foram observadas correlações com as dimensões psicológicas e social da qualidade de vida; já nos resultados referentes à autoeficácia não se encontrou correlação com o DA. Após as análises de regressão linear, constatou-se que o desempenho acadêmico explicou quase a metade dos níveis de autoconceito social. Conclui-se que o desempenho acadêmico dos estudantes universitários da UFAC, está relacionado à percepção positiva do autoconceito, da autoeficácia e à qualidade de vida, principalmente em discentes concluintes.

**Palavras-chave:** Autopercepção. Autoestima. Qualidade de vida. Desempenho acadêmico. Educação superior.



## ABSTRACT

With increasing policies of social inclusion and affirmative action for higher degree, it has also been noticed an increase of the number of institutions, variety of major degrees and, consequently, a rise of number and heterogeneity of students with access to university. However, with this higher demand, demonstrations of dissatisfaction and failures also rose, culminating with dropouts. In this regard, the discussion on school performance and other relatable aspects to this thematic is especially important. As such, it is necessary to observe other subjects and factors, inside as well as outside school, that exert influence in education outcomes. This paper's objective is to verify the relationship of self-concept (SC), self-efficacy (SE) and quality of life (QL) with academic performance (AP) among higher degree students in the city of Rio Branco – Acre. Methods: the research is descriptive, correlational with cross-sectional design; the sample is comprised of 862 university students, newcomers and graduates, between 18 and 40 years old. To evaluate self-concept the Five-Factor Self-Concept Questionnaire – AF5 is utilized; self-efficacy is verified by the General Perceived Self-Efficacy Scale – EAGP; and quality of life through the WHOQOL-bref. For academic performance, the Academic Performance Coefficient (CRA) is used. Data is charted and then analyzed by SPSS v.20 software. The description of quantitative variables is made by measuring mean, standard deviation and confidence interval (CI 95%). Data normality is verified by the Shapiro-Wilk test. Continuous variables are described by central tendency analysis (mean or median) and dispersion (standard deviation or interquartile range - IQR). Categorical variables are presented in absolute and relative frequency (percentage). To compare continuous variables presenting normal distribution between newcomers and graduating university students, the T-test is used for independent groups; for nonparametric variables, the median comparison is made through the Mann-Whitney *U* test. To verify correlation between variables, Spearman's rank correlation coefficient is used. Analysis of association between the independent variables of Self-concept, Self-efficacy and Quality of Life with the students' Academic Performance is tested by Multiple Linear Regression; the explanatory model is controlled by age, sex and socioeconomic level. Results point to newcomers' academic performance having an impact in general self-concept and in social and emotional dimension, and yet, it is not possible to identify correlation with SE and QL, however, by regression analysis it is possible to identify that AP explained in 5% SC, SE and QL. For the graduating student's group, academic performance correlates with general self-concept and social dimension, there are also observable correlations with psychological and social dimension of quality of life; however, in results referring to self-efficacy no correlation with AP is found. After the linear regression analyzes, it was found that academic performance explained almost half of the levels of social self-concept. It is concluded that the Academic Performance of UFAC university students, is related to the positive perception of self-concept, self-efficacy and quality of life, mainly in concluding students.

**Keywords:** Self-concept. Self-esteem. Quality of life. Academic performance. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE BUSCA DE SELEÇÃO DE ARTIGOS .....	31
FIGURA 2 - RECIPROCIDADE TRIÁDICA.....	44
FIGURA 4 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	45
FIGURA 5 - ELEMENTOS DA QUALIDADE DE VIDA.....	50
FIGURA 6 - AMBIENTE DA PESQUISA .....	63
FIGURA 7 - CRITÉRIO BRASIL DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA .....	68

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	DADOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA .....	32
QUADRO 2-	ATRIBUTOS DO AUTOCONCEITO .....	41
QUADRO 3-	ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA CONFORME A PROPORÇÃO POR CENTRO DE ESTUDOS DA UFAC (2019) .....	66
QUADRO 4-	AMOSTRA TOTAL POR CENTRO DE ESTUDOS (2019) .....	66
QUADRO 5-	DOMÍNIOS DO AUTOCONCEITO .....	68
QUADRO 6-	DOMÍNIOS DO QUESTIONÁRIOS WHOQOL-BREF .....	69
QUADRO 7-	OBJETIVOS E ETAPAS DO MÉTODO .....	71

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS CATEGÓRICAS EM FREQUÊNCIA E PERCENTUAL, REFERENTE À AMOSTRA DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, BRASIL.....	74
TABELA 2 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE IDADE, COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO, AUTOEFICÁCIA GERAL E DO AUTOCONCEITO E SEUS DOMÍNIOS ENTRE INGRESSANTES E CONCLUINTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, BRASIL .....	77
TABELA 3 - COMPARAÇÃO DAS MEDIANAS DOS DOMÍNIOS DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA ENTRE INGRESSANTES E CONCLUINTES.....	80
TABELA 4 - CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES E OS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	84
TABELA 5 - CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES E OS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	89
TABELA 6 - ANÁLISE EXPLICATIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES PELOS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	94
TABELA 7 - ANÁLISE EXPLICATIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES VETERANOS PELOS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	98

## LISTA DE SIGLAS

ABEP	- Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa
AFS	- Questionário Autoconceito
DECS/MESH	- Base de Dados de Descritores da Saúde e Ciências Sociais.
EAGP	- Escala para a Autoeficácia Geral Percebida
EBESCO	- Base de Dados
ERIC	- Base de Dados
IES	- Instituição de Ensino Superior
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PePSIC	- Base de Dados
ProQuest	- Base de Dados
PSYCINFO	- Base de Dados
PUBMED	- Base de Dados
SCIELO	- Base de Dados
SCIENCE DIRECT	- Base de Dados
Scopus	- Base de Dados
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
WEB OF SCIENCE	- Base de Dados
WHOQOL-Bref	- World Health of Quality of Life – Versão Abreviada

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- AC** - Autoconceito
- AE** - Autoeficácia
- QV** - Qualidade de Vida
- DA** - Desempenho acadêmico
- QVE** - Qualidade de Vida do Estudante
- CRA** - Coeficiente de Rendimento Acadêmico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
1.1	JUSTIFICATIVA	21
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.2.1	Geral	24
1.3.2	Específicos	24
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	25
2.1	ASPECTOS SOCIECONÔMICOS DE ACADÊMICOS DO ENSINO SUPERIOR	27
2.2	AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SISTEMÁTICO	29
2.2.1	Estratégia de Busca	29
2.2.2	Considerações do estudo	37
2.3	PERCEPÇÃO DE AUTOCONCEITO	38
2.3.1	Dimensões do autoconceito	40
2.3.2	Autoconceito em Estudantes Universitários	43
2.4	PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA	44
2.4.1	Autoeficácia em Estudantes Universitários	48
2.5	PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA	50
2.5.1	Qualidade de Vida de Estudantes Universitários	53
2.6	O DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR	54
2.6.1	Fatores associados ao desempenho acadêmico	59
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	62
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2	POPULAÇÃO AMOSTRA	63
3.2.1	Características do contexto do estudo	63
3.3	CÁLCULO AMOSTRAL	64
3.3.1	Estratificação da amostra	65
3.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	66
3.5	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	66
3.6	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	67
3.6.1	Questionário sociodemográfico	67
3.6.2	Questionário Socioeconômico	67
3.6.3	Questionário para o Autoconceito - AF5	68
3.6.4	Questionário para a escala de autoeficácia geral percebida – EAGP	69
3.6.5	Questionário - WHOQOL-BREF	69

3.7	DESEMPENHO ACADÊMICO .....	70
3.8	TRATAMENTO DOS DADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	70
3.9	ÉTICA DO ESTUDO.....	70
3.10	OBJETIVOS E ETAPAS DO MÉTODO.....	71
3.11	COLETA DE DADOS .....	<b>71</b>
3.12	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	72
3.13	ESTUDO PILOTO .....	73
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>74</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
	<b>APENDICE A - TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA ....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO 2 - FORMULÁRIO DE DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO 3 - CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICO .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA O AUTOCONCEITO -AF5 .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO 5 - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA – EAGP .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO WHOQOL-BREF .....</b>	<b>139</b>



## APRESENTAÇÃO

Filha de família humilde, sempre estudei em escola pública, e constantemente fui envolvida na área do esporte, e logo me tornei atleta de handebol durante o ensino fundamental e médio. Diante disso, não tive dúvidas ao decidir minha profissão no antigo vestibular, onde vislumbrava ser professora de Educação Física. Então, em 1990 ingressei no curso de graduação em Educação Física, na Universidade Federal do Acre- UFAC, sendo um divisor de águas em minha vida, por me abrir um universo cheio de incertezas e diversos caminhos a percorrer.

Lembro-me de vários professores, com alguns as experiências não foram tão boas, porém com outros, vivenciei momentos extraordinários, pela competência e habilidade na relação professor-aluno que marcaram minha vida. Motivada por esses bons profissionais, sonhava em um dia ministrar aulas na universidade, mas achava muito difícil, pois venho de uma família muito simples, porém, sempre me incentivaram a estudar, mamãe dizia: “somos pobres, não temos herança para deixar para vocês, se quiserem vencer na vida: estudem, isso ninguém tirará de vocês”.

Em 1995 conclui a graduação, em 1997 fiz especialização e em 1998 fui aprovada em um concurso efetivo na rede estadual. Já no ano de 2001, experienciava pela primeira vez uma sala de aula como professora no mesmo local onde fui aluna, pois lá estava eu realizando meu sonho, mesmo que em caráter provisório, fui aprovada para professora substituta na UFAC, e lá vivi uma experiência maravilhosa, aprendi muito mais do que ensinei e ali foi plantada uma semente em meu coração.

A pós-graduação na Região Norte é muito difícil e quase escassa, eu já trabalhava em uma Universidade particular e na educação básica, quando um grupo de colegas da área de Educação Física e de Educação, deliberamos em 2007 sair do país em busca de cursar um mestrado. Nosso grupo iniciou com vinte pessoas, porém, alguns desistiram pelo caminho, entretanto, eu e mais duas pessoas concluímos o mestrado, mas infelizmente, até hoje não foi revalidado, isso me desmotivou muito e passei um tempo sem querer voltar a buscar qualificação.

Em 2010, se concretizava um grande sonho, o ingresso na Universidade Federal do Acre – UFAC, como docente efetiva na área de Ética e Estágio

Curricular Supervisionado, onde me proporcionou um maior contato com os alunos e a prática da teoria ministrada.

Continuei a trabalhar no Ensino Superior, no ano de 2016 participei de uma seleção para mestrado na Universidade Federal do Acre, e fui aprovada, concluindo o curso em 2017. Minha experiência no mestrado foi maravilhosa, tive excelentes professores e meu orientador Prof. Dr. Romeu Paula sempre me motivou a buscar mais conhecimento. Em 2018 surgiu a oportunidade do Dinter, e mais uma vez lá estava eu buscando subir mais um degrau. Fui aprovada, e não imaginava que viria para um programa de tamanha excelência, aqui aprendi muito e me sinto feliz, porque sei que esse aprendizado poderei compartilhar com meus alunos e incentivá-los da mesma maneira que fizeram comigo na graduação.

Termino dizendo da minha satisfação pessoal e profissional em ter chegado até aqui, onde só tenho a agradecer a todos que contribuíram para essa minha trajetória, no entanto, sei que não pode e nem deve acabar aqui.

Desejo uma boa leitura!

## 1 INTRODUÇÃO

Vários são os dilemas existentes no âmbito educacional e o fracasso escolar é um dos mais expressivos. Este episódio tem favorecido a busca por estratégias, metodologias e outras atividades que possam contribuir para a qualidade do Ensino Superior. De acordo com Melguizo e Wainer (2016), esta é uma questão repleta de complexidade e a discussão a respeito dos meios capazes de medir a aquisição do conhecimento e capacidade dos discentes no decorrer da graduação é de grande importância.

Na visão de Charlot (2013), o fracasso escolar é concebido como reprovação e/ou evasão do discente em algum momento durante a trajetória estudantil e a maneira como a instituição de ensino, família e alunos lidam com esse fenômeno tem forte influência sobre o percurso escolar desses indivíduos. É também entendido como reflexo das expectativas acadêmica do estudante acerca do seu desempenho, os resultados negativos dessa expectativa e a pressão que ele sofre por acreditar não conseguir correspondê-las, antes mesmo de tentar (VIDAL; VIEIRA, 2017; NEGREIROS; DA SILVA, LIMA, 2017)

Com vistas a colaborar com a compreensão dos problemas no meio acadêmico, investigações no campo educacional, mencionam a necessidade de avaliar a qualidade do ensino das instituições e o seu procedimento, centrando-se no ponto principal que é o conceito de qualidade, Dourado e Oliveira (2009). As políticas públicas se utilizam de informações geradas a partir das avaliações de desempenho da instituição, do docente e do aluno para subsidiar decisões organizacionais que garantam uma educação de qualidade e, também, apresentam aos gestores elementos que facilitam medir a atuação de sua organização, proporcionando executar ações com base nas necessidades evidenciadas (BRASIL, 2007; RODRIGUES; RIOS NETO; PINTO, 2011).

Segundo Queiroz (2011), avaliar o entendimento adquirido da qualidade no Ensino Superior, bem como em outros níveis, com relação à produtividade e à eficácia de um curso nas Instituições públicas e privadas, ou de estudantes, mensurando quantitativamente a ação utilizando-se de indicadores, é de grande importância, pois serve como referência sobre o rendimento do processo educativo.

Wintre e Sugar (2000), objetivando compreender este fenômeno, citam que a entrada na universidade, mesmo sendo de livre escolha dos sujeitos, é motivo de

muito *stress*, pois evidencia algumas atemorizações, por exemplo, de adaptação emocional, relacionamentos interpessoais e do desempenho acadêmico (FIOR; MERCURI; SILVA, 2013; JOLY; PRATES, 2011).

Vale também ressaltar que a grande expansão do Ensino Superior no Brasil tem provocado mudanças na educação e, conseqüentemente, no aumento do número de estudantes ingressantes nas universidades, e isso tem suscitado exigências relacionadas ao conhecimento e à sociedade que, por sua vez, possuem relação direta com as expectativas, qualidades e anseios desses alunos (SANTOS et al., 2013).

Dessa forma, ao ingressar no Ensino Superior, o estudante inicia o processo de preparação da inserção no mercado de trabalho, o que o leva a enfrentar desafios, como as exigências sociais de maior autonomia por parte do aprendiz, que requisitarão mecanismos intrínsecos e extrínsecos para superá-los, o que, na maioria das vezes, os leva ao abandono dos estudos, ocasionando prejuízo para a universidade e a ele próprio (BORGES, 2012; MONTEIRO; GONÇALVES, 2011). São vários os problemas envolvidos, que levam os discentes à insatisfação na universidade e, na maioria das vezes, esses indivíduos não têm habilidades para resolvê-los.

É importante acrescentar que reflexões a respeito do fracasso acadêmico confirmam que os resultados alcançados pelos alunos estão associados a vários fatores como, por exemplo, o autoconceito (AC), que pode ser definido, de forma resumida, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, constrói de si mesmo (SERRA, 1998).

Para Pipa e Peixoto (2011) este é um construto multidimensional que se relaciona ao entendimento que o indivíduo tem de si mesmo nos mais diversos aspectos da vida. D' Affonseca (2005) afirma que, a partir dos processos cognitivos, que são considerados complexos e dinâmicos, elaboram-se conceitos a respeito de si próprio partindo do entendimento das experiências pessoais que são influenciadas por fatores internos e externos.

No campo dessas discussões, o autoconceito tem sido aceito e compreendido como um construto psicológico, com influência positiva no desempenho acadêmico (DA), desempenho esportivo e adaptação profissional (JUDGE; EREZ; BONO, 1998; JACKSON; THOMAS; MARSH, 2001; PEIXOTO, 2003; GASPAROTTO et al., 2018).

A partir dessas premissas, pode-se deduzir que o autoconceito não é um construto permanente, pois sofre influência do meio cultural em que o sujeito está inserido, com quem este se relaciona e, principalmente, do contexto social (TAMAYO et al., 2001; MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004). Essa percepção leva à compreensão que o autoconceito é delineado a partir da interação do indivíduo com o meio social que o cerca. E, portanto, as reprovações, fracassos, desistências e outras experiências negativas podem revelar a redução do autoconceito em estudantes (VEIGA, 1996; CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Na teoria de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), o autoconceito é conhecido como organizado e estruturado, dinâmico, multifacetado, hierárquico, estável, avaliativo e diferenciável de outras construções. Desta forma, o termo alude à autoavaliação de uma habilidade específica em um determinado domínio, ou seja, das posturas e juízos que cada ser humano entende como seus (PURKEY, 1988; PURKEY; STANLEY, 2001; MASH; MARTIN, 2011; GOETZ et al., 2014).

Outro fator que as investigações têm apontado ser um preditor de relação desempenho acadêmico, e requer especial atenção, é a autoeficácia (AE), definida como crença em sua habilidade para realizar tarefas com sucesso ou alcançar um determinado resultado, e, também, como um senso de competência, eficiência e capacidade de lidar com a vida (BANDURA, 1986; HONICKE; BROADBENT, 2016).

Existem variados fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam a autoeficácia. De acordo com Komarraju e Nadler (2013), na graduação evidencia-se a correlação entre autoeficácia (AE) e desempenho acadêmico (DA), persistência de tarefas, motivação e resiliência, tornando visíveis sua importância para o desempenho do aluno.

Corroborando com a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, Jung (2013) apontou que a autoeficácia primeiro tem efeito mediador para autodisciplina. Isto significa que, indivíduos com percepção de autoeficácia tendem a apresentar uma melhor autorregulação das atividades, neste caso, acadêmica. Da mesma forma, Zander et al. (2018) também encontraram correlação entre autoeficácia e desempenho acadêmico e a mentalidade de crescimento dos alunos.

Segundo Honicke e Broadbent (2016), alunos com fortes crenças de autoeficácia acadêmica são capazes de superar barreiras e objetivos em ambientes educacionais. Os autores reiteram que a autoeficácia acadêmica é o

entendimento de uma pessoa de que ele ou ela tenha sucesso em uma determinada tarefa ou domínio, ou seja, é uma autopercepção ou crença do indivíduo em sua própria competência de realizar tarefas em níveis designados, mesmo em face de desafios acadêmicos. Em suma, pode-se resumir que, ao compreender-se capaz, o indivíduo terá capacidade de orientar seu comportamento e ações.

Outro aspecto importante, referente a estudantes do Ensino Superior, é que, ao adentrarem na universidade, os acadêmicos diminuem consideravelmente a prática de atividade física. Estes têm uma mudança em sua rotina, passando a vivenciar e a se submeterem a um ambiente com pressão constante sobre seu desempenho, com horas de sono bastante reduzidas, sem controle alimentar, falta de exercício regular, aumento do stress emocional e psicológico, muitos ainda adquirem hábitos negativos fazendo uso de álcool e drogas. Todos esses fatores intervêm na qualidade de vida (QV) desses estudantes (GALL; EVANS; BELLEROSE, 2000; BRAY, 2004; ARRIA et al., 2008; INCE; EBEM, 2009; SOUSA et al., 2013).

Alves *et al.* (2010) comentam que a qualidade de vida é um conceito bastante amplo, passando pela saúde física, estado psicológico, nível de independência, relações sociais e relações com as características do meio ambiente do indivíduo. Corroborando com esses autores, Peleias et al. (2017) conceituam a QV como um construto multidimensional, incluindo os domínios psicológico, físico, social e ambiental.

De acordo com Catunda e Ruiz (2008), é contemporânea a curiosidade em estudar sobre a qualidade de vida de estudantes universitários, além de ser reduzido o número de pesquisas que relacionam a qualidade de vida a outras variáveis consideradas importantes (OLIVEIRA, 2006), bem como investigações que busquem avaliar e comparar a QV com o desempenho acadêmico em alunos de vários cursos (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2012). Com efeito, há investigações que ratificam uma relação considerável entre a qualidade de vida e a promoção da saúde em estudantes do Ensino Superior (TOL et al., 2013).

Com base nessas informações, se faz necessário observar outros sujeitos e fatores que estão dentro e fora da escola e exercem influência nos desfechos da educação, para que as indagações a respeito do contexto educacional sejam aclaradas. Nesta perspectiva, surge, com maior destaque, o desempenho

acadêmico, que é concebido como uma referência sobre a eficácia do processo de aprendizagem do aluno (VARGAS, 2014).

No intuito de tornar claro o entendimento dos termos rendimento e desempenho acadêmico, faz-se importante explicar algumas definições desses construtos: o desempenho acadêmico relaciona-se ao rendimento de um indivíduo ou grupo por meio da execução de atividades acadêmicas avaliadas pela competência e resultado, desse modo, “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conteúdos obtidos pelo sujeito em determinada atividade” (MUNHOZ, 2004, p. 37). Partindo do entendimento que a nota atribuída no rendimento é produto da avaliação de outros fatores, a presente pesquisa adotará o termo desempenho acadêmico, em razão da utilização do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

Por ser considerado um fenômeno de grande complexidade e multicausal, o desempenho acadêmico tem sido estudado diante de várias concepções, acerca dos aspectos que interferem no desempenho de estudantes. Esses pressupostos têm sido objetos de discussões, que apontam para novos rumos, gerando debates sobre: aspectos sociodemográficos, gênero, sociais, econômicos, psicológicos, ambiente familiar, pessoais, institucionais e pedagógicos que fazem parte deste contexto (VARGAS, 2014; VALVERDE, 2005; URBINA, 2014).

Outros estudos ainda afirmam que os fatores relativos ao próprio indivíduo são os atributos que mais influenciam o desempenho acadêmico (FERREIRA et al., 2002; FORMIGA, 2004; KATSIKAS; PANAGIOTIDIS, 2011; SANTOS, 2012; GASPAROTTO et al., 2018). Variáveis relativas ao número de faltas, bem como o nível socioeconômico, idade, sexo e a escolaridade dos pais, também estão relacionadas ao desempenho acadêmico (PRITCHARD; WILSON, 2003; ARAÚJO et al., 2013; RAMIREZ, 2014; NOGUEIRA; TSUNODA, 2015).

Urbina (2014), em sua pesquisa com alunos Chilenos nos Cursos de Engenharia, Direito, Serviço Social e Humanidades, encontrou como fatores de maior importância na predição do desempenho acadêmico, o sexo, trabalhar e estudar, o encorajamento e as notas alcançadas para a entrada nas Instituições de Ensino Superior (IES), além da diferença entre alunos que estudaram em instituições públicas ou privadas.

A literatura existente relata que o desempenho acadêmico tem sido tratado como um acontecimento complexo e de natureza multifatorial, portanto, estudado sob diferentes enfoques metodológicos e teóricos. Hines e Holcolcomb – McCoy (2013) afirmam que a compreensão do conhecimento também pode ser associada às condições psicológicas, relações pessoais e condição social.

Além disso, para Vargas (2014) e Urbina (2014), a partir do conhecimento dos elementos que afetam o desempenho do estudante, é possível planejar intervenções apropriadas para melhorar o desempenho destes e fazer uma reflexão sobre políticas públicas direcionadas para a qualidade da formação dos universitários, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de sua capacidade profissional. Ou seja, contribuindo positivamente com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Dessa forma, na busca de melhor compreender as questões que podem ser consideradas preditoras do desempenho acadêmico do estudante universitário, esta pesquisa versa sobre a relação do autoconceito, autoeficácia e a qualidade de vida com o desempenho acadêmico no Ensino Superior.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Atualmente, as instituições educacionais têm dedicado bastante atenção ao conjunto de problemas que envolvem o fracasso escolar, pois este tem elevado o número de alunos que abandonam os estudos precocemente. Todavia, a busca por esse entendimento deve partir de uma visão holística sobre aspectos particulares, entre as pessoas e institucionais, para uma melhor e mais ampla compreensão do problema (CARDOSO, 2008).

Pesquisas têm evidenciado que a entrada no Ensino Superior é marcada por uma variedade de vivências e de dificuldades complexas, que estabelecem um período de mudanças na rotina de vida dos estudantes, exigindo ajustes frente às novas realidades, chegando a influenciar em sua qualidade de vida. Essa habituação, de acordo com a literatura, tem causado prejuízos ao aluno, sendo o insucesso escolar apontado como o mais preocupante (FISHER; HOOD, 1987; JOLY; PRATES, 2011; FIOR; MERCURI; SILVA, 2013).

No Brasil, devido ao aumento da demanda do Ensino Superior, tem-se também o aumento do número de alunos e, assim, uma diversidade no corpo



discente no que concerne às suas peculiaridades individuais e acadêmicas. Este fato tem levado a educação superior à profundas mudanças, principalmente na sociedade e no campo do conhecimento, atingindo as perspectivas, carências e características dos discentes (MONTEIRO; GONÇALVES, 2011; SANTOS et al., 2013).

São inúmeras as causas de abandono dos estudantes, que vão desde as questões familiares, sociais, econômicas, de gênero, emocionais, fracasso escolar e as questões afetivo-motivacionais, como, por exemplo, o autoconceito atuando no nível do encorajamento dos estudantes, intervindo em seus desempenhos acadêmicos (GIAVONI; TAMAYO, 2003; INGLEZ; FERREIRA, 2008).

Outras investigações com o público universitário revelaram que o contentamento com a vida acadêmica tem relação com o otimismo, boa identidade e direcionamento para o trabalho, escolha de carreira mais satisfatória, a qualidade de vida, prazer com as práticas desenvolvidas em seus cursos, assim como, com o desempenho acadêmico (WALKIEWICZ et al., 2012; MACIEL et al., 2013).

A partir do exposto, faz-se necessário conhecer mais sobre a população deste estudo no que concerne à qualidade de vida, para que esta investigação possa contribuir na formação de cidadãos para uma sociedade participativa, exigindo nova postura dos alunos, conscientes, educados, a vivência de hábitos saudáveis, mesmo vivendo expostos a situações complicadas no meio universitário.

Com base nos pressupostos acima, o aprofundamento do assunto mostra-se relevante por contribuir com a possível diminuição no número de evasão escolar, desempenho acadêmico e na QV dos alunos universitários, fatos esses que necessitam de resoluções a partir dos problemas indicados em estudos anteriores. O repasse das informações obtidas aos administradores educacionais é de fundamental importância para que elaborem ações com o propósito de solucionar as dificuldades (DAMASCENO et al., 2015; ALVES et al., 2010; WALKIEWICZ et al., 2012; TOL et al., 2013).

Todas essas afirmações levam à reflexão sobre o desempenho exibido pelo aluno durante o processo de aprendizagem, o qual depende de diversos fatores, que vão além dos conteúdos ministrados formalmente nas instituições de ensino, portanto, o desempenho acadêmico é, sobretudo, resultado da interação de diversos fatores individuais e externos ao indivíduo e ao meio acadêmico.

Buscando compreender melhor algumas relações e processos, o desempenho em estudantes universitários tem sido estudado, usando uma diversidade de modelagem e mediação de dados e técnicas complexos que favoreçam uma melhor compreensão sobre as ações, que possibilitem formar e preparar os discentes a enfrentar as demandas exigidas (COUTINHO; NEUMAN, 2008; DIBENEDETTO; BEMBENUTTY, 2011; KAPP, 2011).

Sob essa perspectiva, realizou-se uma busca sistematizada nas bases a seguir: PUBMED/Medline, PsycInfo, Scopus, PePSIC, Eric/ Thesaurus, Science direct, Scielo, Ebsco, ProQuest e Web of Science. No entanto, não foi encontrada no Brasil nenhuma pesquisa abordando de forma específica AC, AE, QV com desempenho acadêmico no Ensino Superior. Portanto, esta pesquisa pode ser uma ferramenta a mais para determinação de atitudes de intervenção na instituição.

Merece ser ressaltado que, este estudo preenche uma lacuna apontada por Oliveira (2006), que objetivou relacionar a qualidade de vida a outras variáveis importantes, e ainda analisa a associação com o desempenho acadêmico. Portanto, este estudo é mais uma proposta de compreender fenômenos relacionados ao desempenho acadêmico no Ensino Superior, em especial, na Universidade Federal do Acre-UFAC. O estudo justifica-se pela contribuição ao cenário educacional, sobretudo à UFAC, revelando possíveis resultados que contribuirão com o estudo sobre o desempenho dos estudantes, além disso, poderá ser inspirador para pesquisadores interessados nesta área de estudo.

Outro dado importante surge a partir da revisão sistemática e metanálise realizada por Lotufo-Neto (2019), que teve como propósito examinar preditores associados à qualidade de vida em estudantes de medicina brasileiros, onde incluiu-se um total de 24 artigos na revisão, desse número, 21 Faculdades de Medicina estavam em 19 estudos transversais, e a pesquisa multicêntrica abrangeu 22 escolas médicas brasileiras. No entanto, vale ressaltar que o Curso de Medicina da UFAC não estava entre as IES investigadas, portanto, a presente pesquisa colabora com o estudo acima.

Adicionalmente, esta tese busca contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a relação do autoconceito, da autoeficácia e a qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Superior em Rio Branco-Acre. Além disso, apresenta caminhos para a comunidade acadêmica, seus gestores, docentes e pesquisadores para a estruturação do currículo, estimula

políticas públicas por parte dos gestores a desenvolver estratégias de aprendizagem com vistas a colaborar com o DA na educação superior. Muito embora, este não seja o foco da pesquisa.

Com base na problemática levantada, surge uma questão geradora: como ocorrem as relações entre autoconceito, autoeficácia, qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários na cidade de Rio Branco – Acre?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Geral

Investigar as relações entre autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico de estudantes universitários na cidade de Rio Branco – Acre.

### 1.3.2 Específicos

Para sustentar e oferecer meios necessários para alcançar o objetivo geral estruturaram-se seis objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada (faixa etária, sexo, estado civil, curso e período, nível econômico e bolsista);
- Comparar as medidas de autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida em estudantes universitários ingressantes e concluintes;
- Verificar a correlação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes e concluintes;
- Verificar a associação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes e concluintes.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para fundamentar o tema deste trabalho, em que se investiga a relação do autoconceito, autoeficácia e a qualidade de vida com o desempenho acadêmico, em estudantes universitários na cidade de Rio Branco-Acre, na primeira sessão, discorre-se sobre os aspectos socioeconômicos de acadêmicos no Ensino Superior. Na segunda sessão, conceitua-se o Autoconceito na vida dos Estudantes Universitários. Na terceira sessão aborda-se sobre a autoeficácia. Na quarta sessão, trata-se sobre a Qualidade de Vida de Estudantes Universitários e na quinta sessão, sobre o desempenho acadêmico no Ensino Superior e fatores associados.

A literatura existente fornece informações de que, visando contribuir com a qualidade educacional no Ensino Superior, em 2004, através da lei 10.861 foi instaurado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS). (BRASIL, 2004).

Tendo em vista a democratização do acesso à educação superior no Brasil, por meio de políticas de inclusão, conseqüentemente, cresceu também o número de alunos de escolas públicas, oriundos de grupos discriminados e excluídos e com baixa condição socioeconômica. Estudos indicaram, que em 20 anos, houve uma expansão considerada, a saber: nos anos de 1990 e 2004 havia 918 IES e saltou para 2.013, nos anos seguintes, de 2004 até 2011, chegou a 2.365 unidades (BRASIL, 2009, 2012)

Já em 2018, 3,4 milhões de alunos com idade de 19 anos, ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas. Sendo que, no período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3%, e a rede pública aumentou 7,9% no mesmo período. Outro dado, é que o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018, vale destacar que 88,2% das instituições de educação superior são privadas (BRASIL, 2018).

Entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%, nos cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9%. Quando se comparam os anos de

2008 e 2018, observa-se um aumento no número de matrículas de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública, destes 71,3% são do sexo feminino e 28,7% em cursos de licenciatura. Em 2018, mais de um milhão e duzentos mil estudantes com idade de 23 anos concluíram educação superior de graduação no Brasil (Brasil 2018).

Outro dado importante a ser valorizado diz respeito aos Institutos Federais (IF), que tiveram uma grande contribuição nesta expansão, proporcionando um aumento de 104% nas matrículas entre os anos de 2005 e 2015 em Instituições Federais, sendo a IES que mais revelou ascensão na rede pública (INEP, 2015).

Segundo Brasil (2012), essa expansão das IES iniciou em 2007, a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como objetivo fornecer meios para o aumento do acesso à universidade e oferecer mecanismos para a permanência desse aluno. Nesse período, o número de cursos passou de 114 para 237. Além disso, foram criados mais 2.506 novos cursos de graduação na forma presencial. Contudo, uma triste realidade de tempos atrás perdura até os dias atuais, revelando índices de evasão que chegam a 50% (BRASIL, 1977).

Considerando essa democratização no Ensino Superior surge um contexto de alunos com diferenças pessoais e acadêmicas em um ambiente escolar totalmente diferente do Ensino Fundamental e Médio, exigindo desse aluno mudanças de hábitos para conviver com diferentes situações e pessoas (RISTOFF, 2013). Santos et al. (2013) afirmam que esse aumento no acesso no Ensino Superior, somado a outras alterações, gerou variações no conhecimento e na sociedade, promovendo transformações que atingem as expectativas e necessidades do corpo discente.

É importante salientar que, a partir da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, os alunos que cursarem todo o Ensino Médio em escolas da rede pública, e fizerem parte do grupo de cotistas, têm direito a 50% das vagas, além disto, a metade dessas vagas são destinadas a alunos em que a renda familiar seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

É pertinente mencionar, que mesmo com o planejamento efetivo de ações que favorecem a inclusão de alunos cotista, nenhuma foi capaz de garantir ou

proporcionar meios, para que os discentes tivessem êxito para concluir sua graduação, considerando o alto índice de evasão e reprovação Stroisch (2012).

Os desafios advindos dessa nova realidade requisitam do jovem estudante soluções de enfrentamento que estão relacionadas a fatores internos e externos. De acordo com Macedo e Jesus (2016), o sucesso nesta etapa da vida está para além dos fatores acadêmicos, contextuais, interpessoais e pessoais. Os autores sugerem o acompanhamento pedagógico como forma de estratégia de intervenção para dar suporte aos alunos no contexto de aprendizagem e, mais ainda, oportunizar a eles o relato de suas necessidades e problemas pessoais.

## 2.1 ASPECTOS SOCIECONÔMICOS DE ACADÊMICOS DO ENSINO SUPERIOR

É fundamental que as instituições de ensino contribuam para o bom resultado de seus alunos. Um dos grandes desafios para a educação é encontrar meios para melhorar a qualidade de serviços educacionais, pois a compreensão dos aspectos envolvidos neste processo é fundamental e implicará no sucesso ou fracasso dos estudantes. Merece ser ressaltado que a condição socioeconômica está entre os fatores essenciais do processo educativo, mas não é o único que possibilita ou impede o bom desempenho acadêmico de estudantes universitários. (MACEDO; JESUS, 2016).

Soares (2005) compara o nível socioeconômico a uma variável latente, que não pode ser observada pontualmente, ou seja, pode ser compreendida a partir da junção de diferentes componentes, dessa forma, necessita utilizar mecanismos como testes ou questionários que tenham relação com este constructo.

Coleman et al. (1966) foram os precursores a pesquisar e analisar o padrão e a eficiência da educação pela perspectiva do desempenho. Os autores analisaram, a partir de estudos nacionais e internacionais, quais características dos fatores educacionais eram mais significativas para precisar o desempenho dos estudantes. Em seu relatório ficou evidente uma associação entre o desempenho escolar e nível socioeconômico das famílias. Os pesquisadores suportaram a ideia de que poderiam desenvolver políticas de melhorias na educação.

Estudos relacionados aos aspectos que potencialmente podem intervir no desempenho acadêmico são muito diversificados. Com discentes de Ensino

Superior podem ser citados Costales e Neira (2011), que analisaram diversas variáveis; Artino et al. (2012) e Gomes e Soares (2013) que estudaram habilidades sociais; Ballester (2012) pesquisou a sistematização pedagógica e cursos. Corroborando com este fator, Plasencia et al. (2008) argumentam que, em alunos com escores de recursos econômicos desfavorecidos, o desempenho escolar é baixo, resultando em alguns casos de abandono escolar.

No esforço de entender melhor os bons e maus resultados escolares, os estudos de Cepal (2000) e Vargas (2014) permitiram constatar que a questão socioeconômica dos estudantes foi um fator consensual do desempenho acadêmico. Porém, sabe-se que os bons resultados escolares podem ter mais de uma causa, ou seja, são uma confluência de fatores que vão desde os emocionais, familiares à desmotivação, e todos os prováveis motivos envolvidos nesta temática precisam ser melhor investigados e compreendidos.

Com base nessa concepção, Armenta, Pacheco e Pineda (2008) consideram que, quanto melhor o nível socioeconômico melhor será o desempenho acadêmico do aluno. Os autores justificam baseando-se no fato de que o estudante que trabalha tem menor tempo para os estudos. Vejamos outra justificativa na perspectiva de Vargas (2014):

As desigualdades sociais afetam significativamente o desenvolvimento acadêmico. É improvável que a relação entre estudantes de famílias de baixo nível socioeconômico e um baixo nível educacional alcance altos níveis de educação. A probabilidade de filhos e filhas multiplicarem o nível educacional de seus pais é de 58% e 60%. (VARGAS, 2014, p.128).

Em outra investigação identificou-se que as diferenças entre o desempenho dos alunos eram influenciadas, principalmente, por variáveis socioeconômicas. Ou seja, a família ter boas condições econômicas influenciava de maneira mais relevante no desempenho do aluno do que fatores como maior quantidade de investimentos financeiros, maiores salários dos docentes, menor quantidade de alunos por sala, entre outros (COLEMAN et al., 1966; DUARTE, 2012).

Corroborando ainda com este aspecto, tem-se que a renda familiar está absolutamente relacionada com o desempenho, possibilitando que famílias com uma boa condição financeira matriculem seus filhos no Ensino Médio em escolas particulares, o que proporciona pontuação acima dos 50 pontos gerando maior

possibilidade de adentrar em universidades públicas que são bem mais concorridas (RAMIREZ, 2014; NOGUEIRA; TSUNODA, 2015).

Rose e Miller (2005), em sua pesquisa com estudantes universitários australianos, investigaram vários fatores que poderiam influenciar o desempenho de estudantes e em seus resultados apresentaram valores estatisticamente significativos para pontos obtidos no exame para entrar na faculdade, se a escola foi pública ou privada e o fator socioeconômico.

Corroborando com esse ponto de vista, Plasencia et al. (2008) também encontraram a relação do desempenho acadêmico e os fatores socioeconômicos em estudantes universitários. Porém, as investigações foram avançando em questões relativas ao próprio aluno, chegando-se aos impasses afetivo-emocionais como o autoconceito.

## 2.2 AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SISTEMÁTICO

Ao considerar o desempenho acadêmico como aspecto multidimensional importante para estudantes no contexto universitário, objetivou-se com esta pesquisa elencar e analisar estudos científicos que envolvessem a temática desempenho acadêmico e autoconceito no Ensino Superior. A literatura evidencia diversos fatores que afetam o desempenho acadêmico, que vão desde problemas pessoais, afetivos, autoconceito, socioeconômicos, maturidade, adaptação, corpo docente, transporte, alimentação, mudança de residência, problemas institucionais, curso escolhido, motivação, estilos de aprendizagem, carreira, problemas financeiros e desempenho acadêmico (KAMPFF, 2017; SANTOS et al., 2017; KENNY LE, 2019). Na busca de melhor compreensão dos aspectos desta pesquisa realizou-se um estudo sistemático sobre o desempenho acadêmico em estudantes universitários com os descritores: autoconceito, desempenho acadêmico e Ensino Superior.

### 2.2.1 Estratégia de Busca

Para a realização da busca e seleção dos estudos estimou-se um período de onze anos, em dez bases de dados relacionadas à educação e multidisciplinar:



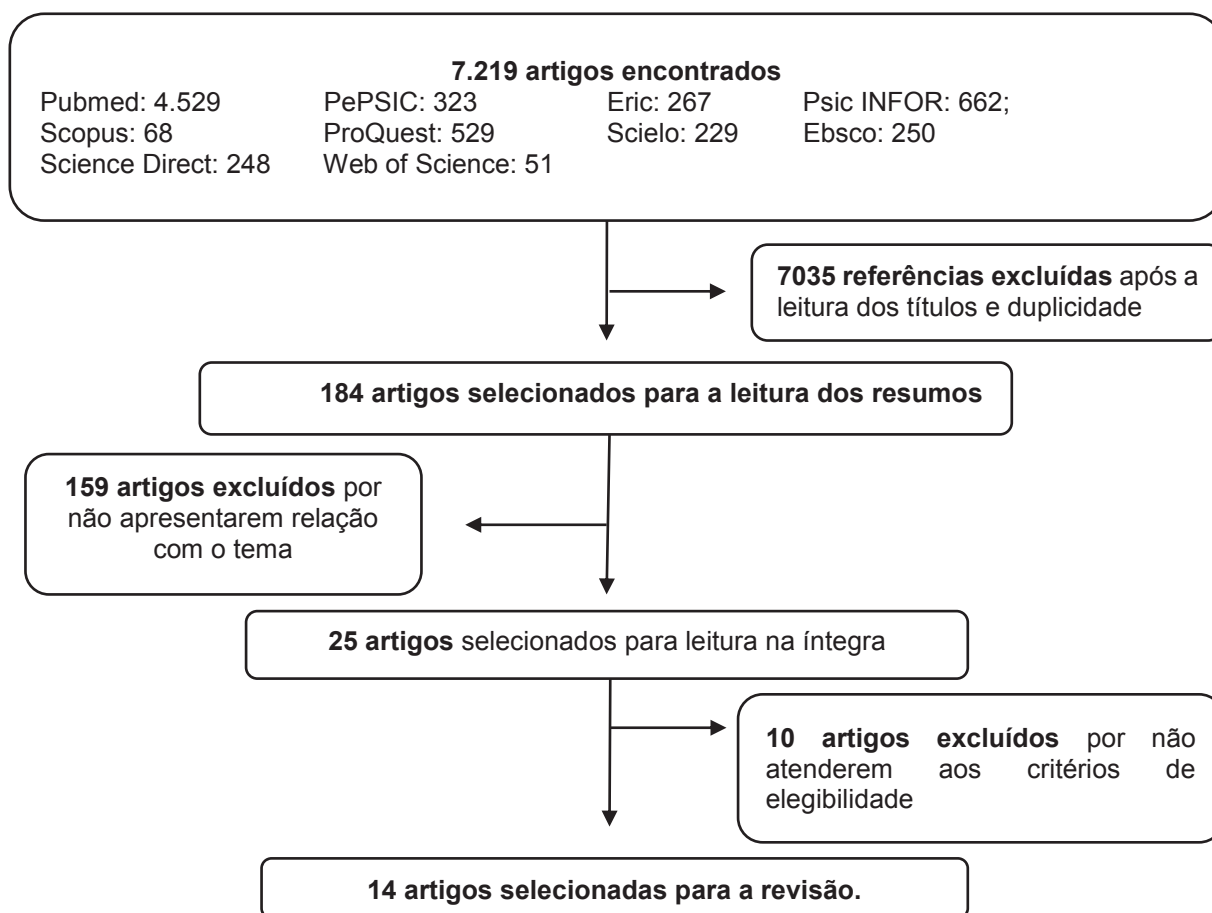
PUBMED/Medline, PsycInfo, Scopus, PePSIC, Eric/ Thesaurus, Science direct, Scielo, Ebsco, ProQuest e Web of Science e ampliou-se a pesquisa na lista de referência dos artigos selecionados. Os idiomas selecionados foram inglês, português e espanhol. Realizaram-se combinações e cruzamentos com os descritores selecionados de acordo com o *Thesaurus of Psychological Terms* e *Mesh tems (Self concept, Self psychology, Self perception)* e (*School performance* e *Academic achievement*) mediante a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”. Optou-se pela inclusão de apenas artigos.

Estabeleceram-se como critérios de inclusão: trabalhos originais publicados a partir de fevereiro de 2009 até fevereiro de 2020 com resultados das variáveis autoconceito e desempenho acadêmico, considerando outros nomes, meios e sinônimos que caracterizassem essas variáveis; número amostral igual ou superior a 100 indivíduos; estudantes do Ensino Superior e estudos quantitativos. Os critérios de exclusão foram: protocolos de estudo, capítulos de livros, monografias, dissertações, teses, revisões sistemáticas e estudos qualitativos.

Destaca-se que o processo de busca de dados foi realizado por pares em três fases. Fase 1: busca nos títulos que resultou em 7.219 artigos; após a leitura dos títulos houve uma exclusão de 7.035 estudos. Fase 2: leitura dos 184 resumos selecionados com o objetivo de analisar os que cumpriram os critérios de elegibilidade, resultando em 25. Fase 3: os artigos considerados elegíveis foram lidos na íntegra, sendo descartados 10 deles; desta forma, resultaram 14 artigos para a referida revisão sistemática. É relevante informar que a maior parte dos estudos excluídos ocorreu pela ausência da relação entre o autoconceito com o desempenho acadêmico. Essas e outras informações constam na FIGURA 1 com o fluxograma de estratégia de busca e seleção dos artigos.

As informações destacadas dos estudos selecionados foram: critérios STROBE, autor, ano, amostra, idade, local, objetivo, instrumentos de medidas do autoconceito e desempenho acadêmico e resultados. As etapas de elaboração deste estudo seguiram o padrão preconizado pela plataforma PRISMA (MOHER et al., 2009).

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE BUSCA DE SELEÇÃO DE ARTIGOS



FONTE: elaboração própria (2020).

A avaliação da qualidade metodológica dos artigos foi realizada de forma independente por dois autores da revisão, como forma de minimizar qualquer disparidade na pontuação. Utilizando as recomendações do *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology Statement* (STROBE), com no mínimo de 80% de conformidade do checklist de 22 pontos, com a pontuação oscilando entre 0 e 22, com recomendações sobre o que deve ser incluído em uma descrição mais precisa e completa de estudos observacionais (VON ELM et al., 2014).

QUADRO 1 - DADOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA  
continua...

STROBE	Autor/ano/ Local	Objetivo	Amostra	Instrumentos de Medida do autoconceito	Instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico	Resultados/Conclusão
STROBE: 15 pontos 1	Carlos M. Rodriguez (2009) Local: Estados Unidos	Avaliar dois componentes críticos de autorregulação: o autoconceito acadêmico e expectativas de resultados e seu impacto na seleção de estratégias de aprendizagem conducentes ao desempenho acadêmico na Graduação de Educação Empresarial.	N: 131 Masculino: 60/46%; Feminino: 47% Junior 53% sênior 47% Idade: 20 e 24	Self-Description Questionnaire III (SDQ III)	Course Experience Questionnaire (CEQ)	O autoconceito regula e determina a orientação motivacional e o processamento de informações dos alunos. A adoção da aprendizagem profunda por si só não tem impacto no desempenho acadêmico dos alunos, no entanto, o efeito composto da aprendizagem profunda através de abordagens estratégicas teve maior impacto sobre o DA dos alunos.
STROBE: 15 pontos 2	Ferla, Valcke e Schuytten (2010) Local: Bélgica	Julgamentos de competência acadêmica autopercebida nos objetivos de desempenho dos alunos do Ensino Superior, na abordagem de aprendizagem e no desempenho acadêmico.	N: 512 Masculino: 71, Feminino: 441 Idade: Não reportada.	-Achievement Goals Questionnaire -Learning Styles Inventory - self-regulated learning scale	Escore: média das notas.	O autoconceito e nível de competência percebida parecem ter efeito no aprendizado e desempenho acadêmico; Crenças de autoeficácia influenciam o desempenho acadêmico.

STROBE: 13 pontos 3	Hazrati-Viari, Rad, e Torabi (2012)  Local: Irã	Examinar o efeito da personalidade na motivação acadêmica e no desempenho acadêmico.	N: 217 Masculino: 119, Feminino: 98 Idade: 19 e 35 anos	Academic Motivation Scale (AMS-C).	Escore: média das notas.	A consciência previu tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, mas a abertura à experiência previu apenas a motivação intrínseca. Além disso, a motivação acadêmica media a relação entre abertura à experiência e consciência com o desempenho acadêmico.
STROBE: 15 pontos 4	Fenning e May, (2013)  Local: Carolina do Sul/ Estados Unidos	Investigar os efeitos moderadores do autoconceito e autoeficácia no desempenho acadêmico e na segurança da carreira de estudantes universitários.	N: 100 Masculino: 29 Feminino: 71 Idade: 18 a 40 anos	-Self-Efficacy for Learning Form (SELF)  -Self-Perception Profile for College Students (SPPC).	Autorrelato do Ensino Médio  Contingencies of Self-Worth Scale (CSWS).	Autoeficácia e autoconceito influenciam positivamente os indivíduos no desempenho acadêmico.  A certeza da trajetória profissional foi melhor explicada pela autoeficácia geral e pela competência profissional, e a competência escolar melhor previu o desempenho acadêmico atual.
STROBE: 15 pontos 5	Cendales, Vargas-Trujillo e Barbosa (2013)  Local: Bogotá Colômbia	Examinar fatores de autopercepção(autoconceito, autoeficácia) para determinar se as interações se associavam com o rendimento acadêmico e os níveis de ansiedade estatística.	N: 332 Masculino: 154, Feminino: 178 Idade: 18 a 24 anos (M = 19,8)	Single-item self-efficacy measure	Escore: média das notas no Ensino Médio e Superior.	O perfil autoperceptivo dos estudantes tem um efeito significativo no rendimento e na ansiedade estatística, variando por sexo e por área de titulação.
STROBE: 15 pontos 6	C.T. Chen, C.F. Chen, Hu e Wang (2013)  Local: Taiwan	Investigar a correlação entre o autoconceito de estudantes universitários, apoio social, desempenho acadêmico e intenção de escolha ocupacional.	N: 1.406 Masculino: 621 (44,2%) Feminino: 785 (55,8%) Idade: 19 a 25	Scale of self-concept	Scale of academic achievement	O autoconceito tem um efeito positivo e direto na intenção de escolha ocupacional; o apoio social tem um efeito positivo e direto no desempenho acadêmico; o autoconceito e o apoio social têm efeitos insignificantes na intenção de escolha ocupacional através do

STROBE: 14 pontos 7	Shaher Hamdan-Mansour (2014) Local: Arábia Saudita	Examinar variáveis psicológicas, cognitivas e pessoais selecionadas que afetam o desempenho acadêmico entre estudantes de Ciências da Saúde na Arábia Saudita.	N: 510 Masculino: 245 Feminino: 265 Idade: 20,5 anos	Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)	Escore: média das notas do ensino médio	efeito mediador do desempenho acadêmico. Variáveis psicológicas, cognitivas e pessoais afetaram o desempenho acadêmico da faculdade entre os estudantes de Ciências da Saúde.
STROBE: 16 pontos 8	Khalaila (2015) Local: Israel e Arábia	Explorar os efeitos diretos e / ou indiretos do autoconceito acadêmico no desempenho acadêmico e examinar se a motivação intrínseca modera o efeito negativo da ansiedade no teste do desempenho acadêmico.	N: 170 Masculino: 49 Feminino: 121 Idade: 18 a 35	Academic Self-Concept Scale (ASCS)	Escore: média anual das notas Prática clínica	O autoconceito superior estava diretamente relacionado a um maior desempenho acadêmico. Verificou-se que a ansiedade do teste e a motivação intrínseca são mediadores significativos na relação entre autoconceito e desempenho acadêmico. A motivação intrínseca moderou significativamente o efeito negativo da ansiedade no teste do desempenho acadêmico.
STROBE: 17 pontos 09	Van Soom e Donche (2014) Local: Bélgica	Investigar se diferentes perfis de autoconceito motivacional e acadêmico poderiam ser discernidos entre estudantes universitários do sexo masculino e feminino do primeiro ano no STEM e se as diferenças nos resultados acadêmicos iniciais estavam	N: 1.480 Masculino: 1.143 (77%) Feminino: 337 (23%) Idade: média 17,46	Composite scales academic self-concept (Cronbach a = .68).	Escore: média das notas no Ensino Médio e Superior	Estudantes do sexo masculino com alto nível de autoconceito e motivação autônoma tiveram maior desempenho acadêmico em comparação com estudantes do sexo masculino com baixos níveis nas duas dimensões motivacionais. Para as alunas, os perfis motivacionais não foram associados ao desempenho acadêmico.

STROBE: 12 pontos 10	Sikhwari (2014) Local: África do Sul.	associadas a esses grupos de estudantes. Investigar a relação entre motivação, autoconceito, escolaridade e realização. Além disso, foram investigadas diferenças de gênero entre autoconceito, motivação e desempenho acadêmico.	N: 193 Masculino: 83 Feminino: 110 Idade: Não reportada	A self-constructed questionnaire	Escore: notas	Mulheres têm escores de motivação mais altos que os homens. O estudo concluiu que os resultados justificam a importância do autoconceito e motivação para o desempenho acadêmico, e foram feitas algumas recomendações quanto ao aprimoramento da motivação e do autoconceito.
STROBE: 14 pontos 11	Melissa e Dahlin (2016) Local: Estados Unidos	Examinar como o locus interno de controle e orientação para objetivos de aprendizagem se relacionam com o autoconceito acadêmico e o desempenho acadêmico entre estudantes universitários dos EUA.	N: 158 Masculino: 45/29,1% Feminino: 71/70,9% Idade: 19,32 anos, DP = 1,15, faixa = 18-22	Academic self-concept Scale (ASCS)	Escore: notas	Quando o LOC interno foi alto, a relação positiva entre LGO e autoconceito acadêmico era mais forte de que quando o LOC interno estava baixo. Também encontrou-se que o autoconceito acadêmico teve um efeito positivo no GPA um ano depois e que media a relação entre LGO e desempenho acadêmico.
STROBE: 15 pontos 12	Franklin;Debb; Colson (2017) Local: Virginia	Explorar os papéis de variáveis demográficas, média de notas, centralidade e interações aluno-professor na previsão do autoconceito acadêmico.	N: 132 Masculino: 28 Feminino: 104 Idade: 18 a 38	Academic Self-Concept Scale.	Escore: notas	A média das notas e as interações aluno-professor caracterizadas pelo nível de atendimento do corpo docente foram fatores significativos na previsão do autoconceito acadêmico.
STROBE: 18 pontos 13	Mitra e Le (2019) Local: Estados Unidos	Estudamos um conjunto de fatores subjacentes ao sucesso do aluno em um curso de negócios	N: 128 Masculino: 69/54% Feminino: 59/46%	A self-constructed questionnaire com 5 questões	Escore: médias das notas; O GPA médio (autorrelatado) foi de 3,15	Alunos com maiores níveis de autoconceito acadêmico têm menores chances de sucesso no curso;

		de gargalo usando técnicas estatísticas e de mineração de dados.	Idade: média 22,5	e uma escala Likert		Fatores cognitivos, como valores intrínsecos e autorregulação desempenham um papel maior no desempenho do aluno com baixo desempenho.
STROBE: 13 pontos 14	Suraweera e Kuruppu (2020) Local: Sri Lanka	Investigar os fatores que influenciam o fraco desempenho acadêmico do sexo masculino graduandos da Faculdade de Administração de Rajarata Universidade do Sri Lanka.	N: 100 Masculino: 53/ 53%; Feminino: 47/47% Idade: 20 a 24 na os	A self-constructed questionnaire com 35 questões.	Escore: médias das notas	Avaliação de meta, atitude em relação aos professores e motivação / autorregulação identificadas como os três fatores influentes que governam, no meio acadêmico, o nível de desempenho em estudantes de ambos os sexos. Há uma diferença de atuação entre o desempenho acadêmico de homens e mulheres estudantes de graduação.

FONTE: elaboração da autora.

### 2.2.2 Considerações do estudo

De acordo com o QUADRO 1, observa-se que a maior parte dos estudos foram realizados nos Estados Unidos (cinco artigos, representando 33,33% do total) e Bélgica (13,33%), seguidos por Irã, Bogotá, Arábia Saudita, Israel, África do Sul, Sri Lanka e Taiwan (todos com 6,66%).

Em relação à amostra, todos os estudos tiveram representações masculina e feminina. A amostra total dos artigos foi de 5.897 sujeitos, sendo 2.910 (49, 59%) do sexo masculino e 2.987 (50,65%) do sexo feminino. Na maior parte dos estudos as idades variaram entre 17 e 40 anos, no entanto, dois deles envolveram amostras sênior (RODRIGUEZ, 2009; CHEN et al., 2013). Dois estudos não reportaram as idades (FERLA; VALCKE; SCHUYTEN, 2010; SIKHWARI, 2014).

Nas pesquisas que compuseram esta revisão sistemática, o AC e DA estiveram associados a outras variáveis: estilos de aprendizagem, julgamento de competência percebida, traços de personalidade, abertura à experiência, ansiedade estatística, trajetória de carreira, suporte social, intenção de escolha ocupacional, ansiedade de teste, locus de controle interno, interação professor-aluno, gênero e graduação. Essa variedade de fatores estudados revela a complexidade para entender os processos educacionais e a necessidade de se investigar mais. Nesse aspecto, esta pesquisa poderá auxiliar as IES no planejamento de estratégias, como forma de melhorar o ensino e o desempenho dos discentes.

É pertinente mencionar que alguns estudos utilizaram outras medidas para aferir essa variável cognitiva: Hazrati-Viari; Rad; Torabi (2012) usaram a motivação acadêmica; Cendales; Valcke; Schuyten (2013) utilizaram a autopercepção; Shaheer e Hamdan-Mansour (2014) usaram variáveis psicológicas e cognitivas; Sinjini e Kenny Le (2019) utilizaram autopercepção acadêmica e autorregulação; Suraweera e Kuruppu (2020) usaram a motivação e autopercepção acadêmica. Isso reflete o entendimento que, talvez as IES públicas e privadas tenham diferentes percepções sobre quais fatores afetam o DA. É importante salientar que as percepções que o ser humano tem de si, muito provavelmente, possam apoiar nas ações para melhorar o sucesso dos alunos.



No que se refere aos instrumentos utilizados para mensurar o autoconceito, de acordo com os autores, os coeficientes demonstraram confiabilidade adequada e aceitáveis, ficando acima do mínimo.

Quanto aos parâmetros utilizados para aferir o desempenho acadêmico, dez estudos utilizaram escore gerado através das médias das notas, esses resultados convergem com Jucá et al. (2019), quando analisaram o rendimento acadêmico e a permanência de alunos no Ensino Superior. No entanto, em outros estudos desenvolvidos, Khalaila (2015) utilizou o escore das médias e práticas clínicas; Shaher e Hamdan-Mansour (2014) utilizaram escore das médias gerais e pontuação em uma disciplina; Chen et al. (2013) usaram uma escala de desempenho acadêmico; Fenning e May (2013) usaram autorrelato do Ensino Médio e Escala de contingências de autovalor (CSWS) e Rodriguez (2009) utilizou questionário de Experiência do Curso (CEQ). Esses dados se justificam a partir do entendimento que os processos de aprendizagem resultam da junção de diversos fatores que se relacionam interna e externamente ao indivíduo e ao meio acadêmico.

O autoconceito esteve relacionado ou teve efeito positivo no desempenho acadêmico em nove estudos: Ferla; Valcke; Schuyten (2010); Cendales; Valcke; Schuyten (2013); Shaher e Hamdan-Mansour (2014); Khalaila (2015); Van Soom e Donche (2014); Sikhwari (2014); Albert e Dahlin (2016); Franklin; Debb; Colson (2017); Suraweera e Kuruppu (2020). Observa-se em outros estudos de diferentes países e culturas, uma relação positiva entre o AC e outras variáveis educacionais como o DA, geral ou específico em uma disciplina (HUSEYIN, 2016; MOHAMAD, 2019).

### 2.3 PERCEPÇÃO DE AUTOCONCEITO

Estudiosos do desenvolvimento humano, que examinam questões relativas à identidade dos indivíduos, direcionam a atenção para variáveis de caráter pessoal e contextual (OYSERMAN; ELMORE; SMITH, 2012). Na visão de Bronfenbrenner (1994, 2011) deve-se investigar os ambientes em constantes transações, pois o desenvolvimento humano é um processo contínuo, permitindo que o indivíduo interaja com o meio ambiente e vice-versa nos mais diferentes contextos.

Saleiro (2004), em sua investigação com adolescentes, argumenta que uma grande quantidade de pesquisas associadas com o “self” discorre sobre a personalidade do indivíduo. Profissionais de diferentes áreas, e da psicologia da educação investigam há alguns anos o autoconceito. A partir desses estudos surgiu uma ampla literatura sobre este construto, no entanto, de acordo com Bernardo e Matos (2003) e Santos (2009) em seus trabalhos, utilizando uma amostra de adolescentes, informam que o conceito sobre o mesmo não é consensual, o que impede um melhor e mais apurado entendimento sobre este assunto.

Diante da importância e complexidade do tema em estudo, apresentam-se a seguir algumas definições desse construto na perspectiva de alguns autores.

Para Bandura (1986), o autoconceito pode ser percebido como uma visão que o sujeito possui acerca de si próprio, a partir das experiências diretas e na sua observação e avaliação de pessoas que considera importantes. Esse juízo de si tem um caráter avaliativo, que favorece ao indivíduo a autoavaliação e, com isso, identificar seus procedimentos como apropriados.

O autoconceito pode ser definido de uma forma simples como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, constrói a seu respeito (SERRA, 1988). Na perspectiva de Harter (1990, 1999), o autoconceito é entendido como uma análise que o ser humano faz de si em relação às suas habilidades em determinadas áreas, como os domínios físico, social e cognitivo. É a partir do sistema cognitivo, com questões emocionais, que se constrói a própria imagem ao longo do tempo.

Nos anos cinquenta iniciaram-se as investigações relativas à relação do autoconceito com o desempenho acadêmico. De acordo com Lopes (1993), este resultou em um elemento essencial ao sucesso escolar. Outros estudos confirmam que existe uma familiaridade do autoconceito com o rendimento acadêmico, e este antecipa que o sucesso acadêmico acontecerá (JACKSON; THOMAS; MARSH, 2001; PEIXOTO, 2003; CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; GASPAROTTO et al., 2018).

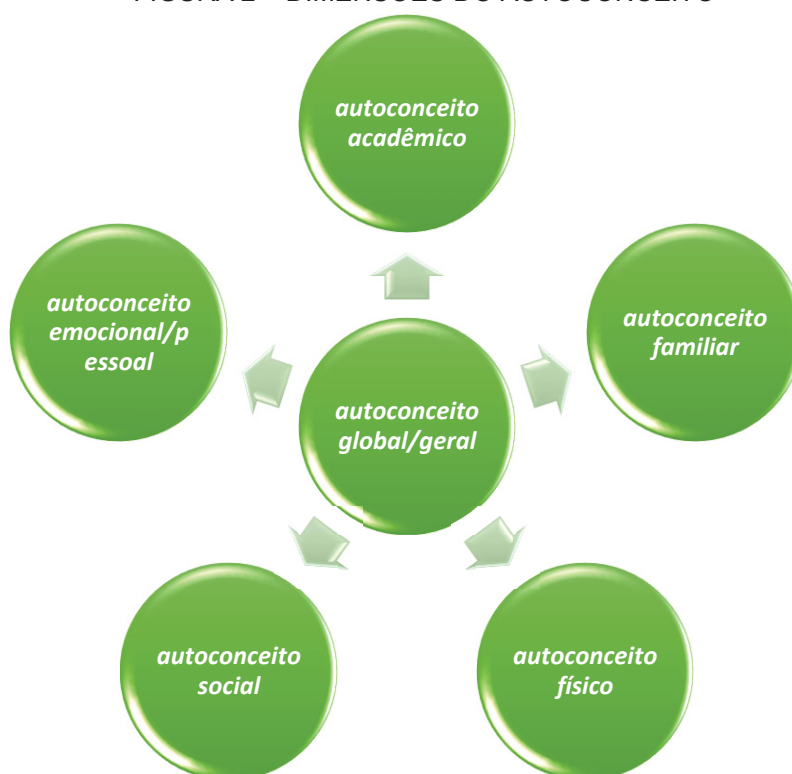
Observa-se um aumento no número de autores que qualificam o autoconceito com um construto psicológico, que regularmente adquire um papel de interventor entre um bom desempenho acadêmico, desempenho esportivo ou adaptação profissional. (JACKSON; THOMAS; MARSH, 2001; PEIXOTO, 2003). As habilidades e competências resultantes do autoconceito são consideradas

indispensáveis e relevantes para o bem-estar e funcionamento. (HARTER, 1990; BAUMEISTER et al., 2003).

### 2.3.1 Dimensões do autoconceito

Mesmo diante do entendimento do caráter multidimensional do autoconceito, concebido pelos autores a partir do juízo que o sujeito faz de si mesmo, com base nas experiências com os outros, e na avaliação que faz de suas atitudes, faz-se necessário apresentar os diferentes domínios do autoconceito apresentados ao longo dos tempos, de acordo com Quiles e Espada (2007), conforme figura abaixo.

FIGURA 2 – DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO



FONTE: elaboração própria (2021).

Assim, tem-se primeiro o *autoconceito acadêmico*, que seria a percepção de capacidade que o indivíduo apresenta, acerca de si próprio como estudante, relacionado ao seu desempenho acadêmico ao longo de seu percurso escolar, ou seja, as representações que o aluno tem de si, com base no resultado escolar e suas avaliações. Destaca-se, ainda, que o autoconceito acadêmico retrata as

representações sobre o seu desempenho e rendimento acadêmico que são fornecidos através das notas que lhes são imputadas e pelo posicionamento que pais, colegas e professores assumem sobre ele, ou seja, que dizem respeito às percepções que o indivíduo tem com relação às questões de convivência no contexto escolar (SHAVELSON; HUEBNER; STANTON, 1976; PEIXOTO, 2004).

O *autoconceito familiar* diz respeito aos sentimentos do sujeito relacionados à família, ou melhor, como este se sente, percebe-se no ambiente familiar; se bem aceito terá sentimentos positivos, o contrário também será verdadeiro. Por sua vez, o *autoconceito físico* é a compreensão que o ser humano tem da sua condição e aspecto físico. Já o *autoconceito social* inclui as relações com pares, ou ainda, é resultante das relações e aceitações sociais e, também, de sua adaptação. Associam-se, também, sentimentos relacionados ao eu e às vivências com as amizades, como estes o percebem.

Em outra dimensão, tem-se o *autoconceito emocional/pessoal* referindo-se à percepção do sentimento de bem-estar e satisfação, percepção do equilíbrio emocional (se tem medo, está nervoso, assusta-se com facilidade etc.) e a percepção do controle emocional em momentos específicos (quando chamado a falar em público, por exemplo) é a clareza que o sujeito tem do seu estado emocional. Por último, o *autoconceito global/geral* representa o julgamento geral de si mesmo, embasado em todas as áreas da sua vida.

No entendimento de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), alguns atributos devem fazer parte do autoconceito: ser organizado e estruturado, possuir múltiplas facetas, ter uma organização hierarquizada, estabilidade desenvolvimental, o aspecto avaliativo e ser também diferenciável.

Desta forma, para um melhor entendimento das qualidades do autoconceito, apresenta-se o QUADRO 2.

#### QUADRO 2 - ATRIBUTOS DO AUTOCONCEITO

- Através desta estrutura organizada, os indivíduos classificam as informações sobre si:
- ✓ Temos que o autoconceito é geral, um aspecto de ordem superior que engloba vários domínios específicos que, ao longo do tempo, são adaptados pelo homem;
  - ✓ Percepção organizada de si mesmo em vários âmbitos acadêmicos, passando do autoconceito acadêmico e finalizando com o geral;
  - ✓ Essencialmente estável ao nível do autoconceito geral, pois os autoconceitos mais flexíveis são considerados mais inferiores em suas categorias;
  - ✓ As percepções desenvolvem-se ao longo do tempo;
  - ✓ Diferir de outros construtos com os quais se relaciona.

FONTE: adaptado pela autora.

Estes atributos são os mais experimentados nos estudos empíricos, apoiando-se no fato do autoconceito geral ser um elemento de ordem superior que alcança múltiplos domínios individuais, os quais, apesar de estarem associados, podem ser concebidos como construto único. Esta composição do autoconceito retrata a forma como os diferentes aspectos se correlacionam.

Portanto, as experiências vividas pelo homem ao longo de todos os ciclos da vida, e sua relação com o meio ambiente vão se armazenando, organizando, estruturando, selecionando bases, fatos e momentos marcantes sobre si e, também, a percepção de pessoas que se consideram importantes, que darão a base para a construção do autoconceito (PEIXOTO, 2003, GACEK; PILECKA; FUSÍNSKA-KORPIK, 2014).

Inúmeros pesquisadores brasileiros e de outros países têm estudado essa variável motivacional, em todos os níveis de ensino. Esses estudos fazem alusão à importância das percepções positivas que os indivíduos têm de si mesmo, relacionados a conhecimentos e sentimentos e o quanto essa consciência reflete no desempenho pessoal e na maneira do aluno reagir às exigências escolares, evidenciando uma correlação positiva entre o autoconceito e o rendimento escolar. (FARIA, 2003; MALO, 2011; GARCIA, 2016; GASPAROTTO et al., 2018).

Estudos com crianças e adolescentes relatam que a escola, por ser o ambiente onde a criança passa a maior parte do tempo, tem especial destaque. O início de vida escolar é bastante significativo, uma vez que o ser humano vivencia inúmeros fatos, experiências individuais e em grupo, e todas essas interações contribuem para a formação do autoconceito (BASTOS, 2007; SENOS; DINIZ, 1998). Neste aspecto, admite-se que o sucesso ou insucesso escolar poderá influenciar na personalidade do estudante.

Pesquisadores têm sugerido que os sujeitos evidenciam níveis mais altos de autoconceito conforme o aumento da idade (COELHO et al., 2015; CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2016). No entendimento de Peixoto (2003) e Gacek, Pilecka e Fusińska-Korpik (2014), na infância, o autoconceito surge a princípio generalizado e com o aumento da idade manifesta-se diferente. No entanto, a investigação de Silva e Vendramine (2006) revelou resultados controversos, apontando níveis mais elevados de autoconceito na infância.

### 2.3.2 Autoconceito em Estudantes Universitários

Sendo o autoconceito resultado do pensamento que o indivíduo tem de si mesmo como um ser social, físico e espiritual, configura-se como uma variável psicológica decisiva na vida do estudante universitário, a partir de seus ideais de vida pessoal, profissional e na construção de sua personalidade como ser humano e que pode ser desenvolvido e fortalecido baseando-se nas relações que o aluno constrói com a família, socialmente, e no ambiente universitário, com as pessoas que são significativas para ele (GACEK; PILECKA; FUSIŃSKA-KORPIK, 2014; TORRES-MONJE, 2016).

Na visão de Harter (1993; 2006), o autoconceito, além de referir-se à imagem que cada um tem de si, expressa as concepções emocionais, sentimentais e sociais incorporadas por cada indivíduo e que influenciarão em seu comportamento. Para outros pesquisadores, o autoconceito é um dos aspectos mais importantes para o desfecho acadêmico do aluno, sendo considerado uma importante variável afetivo-emocional, que se associa ao sucesso acadêmico (SHAVELSON; BOLUS, 1982; HOUSE, 1994; MARSH; CRAVEN, 2006; TRAUTWEIN et al., 2006; JUNG, 2017).

Com todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos no Ensino Superior, especialmente no Brasil, surgiram novos desafios relacionados ao conhecimento e na sociedade, que atingem diretamente as necessidades e características dos alunos (SANTOS et al., 2013), o que tem levado estudiosos da área a verificar questões como a adaptação ao Ensino Superior e aspectos motivacionais que podem favorecer essa ambientação, como exemplo, cita-se o autoconceito, a fim de descobrir quais elementos eventualmente podem contribuir com os ajustes necessários nesta nova fase estudantil, bem como proporcionar o sucesso acadêmico.

Stocker e Faria (2009), investigando a percepção de adaptação ao Ensino Superior (ES) e o autoconceito (AE) em 395 estudantes portugueses, destacaram que a adaptação positiva ao ES favorece uma gestão assertiva do AC, autoestima, do sucesso acadêmico, integração social, do sentido de realização, da competência e autoeficácia pessoal e, ainda, promove uma melhor qualidade de vida.

Considera-se pertinente entender dos aspectos do autoconceito em estudantes universitários, pela sua relevância para o sucesso futuro desse aluno. Concordando que cada sujeito tem a sua individualidade, portanto, sua história de vida, que o levará a ver as situações vividas de forma pessoal, Messick (1979) discutiu em suas pesquisas questões específicas relacionadas às características e medidas não cognitivas de realização acadêmica, motivado pela grande importância dessa variável e de sua aplicabilidade no âmbito educacional.

Pascarella e Terenzini (2005) afirmam que as habilidades cognitivas, as competências adquiridas e os resultados acadêmicos positivos do primeiro ano na universidade são imprescindíveis para o bom desenvolvimento desse período estudantil. Consequentemente, o autoconceito dos estudantes em geral comunica-se com o ambiente escolar, afetando o sucesso acadêmico.

Também investigando universitários do Curso de Enfermagem, Khalaila (2015) constatou que o autoconceito superior estava diretamente relacionado a um maior desempenho acadêmico, e que a ansiedade de teste e a motivação foram mediadoras desta relação. Adicionalmente, os resultados sugeriram que as instituições elaborassem programas de intervenção psicoeducativa para melhorar os resultados de aprendizagem, dando ênfase ao aprimoramento de fatores motivacionais (por exemplo, autoconceito e motivação).

## 2.4 PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA

Para além do autoconceito, outra variável que também exerce influência sobre os resultados alcançados pelos alunos, é a autoeficácia (AE), definida como a crença em sua habilidade em realizar tarefas com sucesso ou alcançar um determinado resultado, e como um senso de competência, eficiência e capacidade de lidar com a vida, ou seja, resolver problemas sem se omitir na certeza da solução dos mesmos (BANDURA, 1986; HONICKE; BROADBENT, 2016; REVERDITO, 2016).

Em meio a uma vasta literatura que investiga os meios que conduzem e determinam o comportamento humano, a Teoria Social de Bandura (1977) é a que mais se destaca. Esta teoria preconiza que a junção de sistemas sociais externos e fatores internos de autoinfluência como a autoeficácia, motivam e regulam o comportamento. Ainda conforme essa teoria, a autoeficácia tem finalidade de

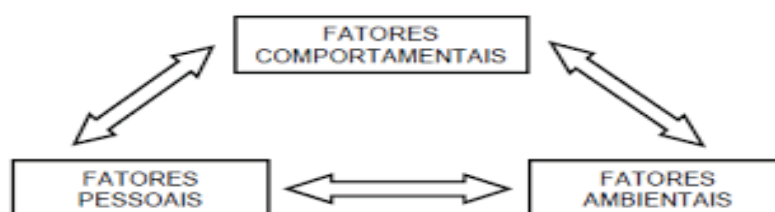


regular o comportamento, além da incumbência de papel mediador entre cognição, motivação e emoção. Além disto, o autor considera as crenças de autoeficácia como uma variável-chave do seu modelo (BRANDURA; 1986; 2012).

É importante destacar que a autoeficácia se constitui também em um componente psicológico significativo na evolução do ser humano. De acordo com Quiles e Espada (2007), para que ocorra o bom desenvolvimento é fundamental um equilíbrio cognitivo e emocional, relações sociais adequadas, boa saúde mental, além de autoestima elevada. Esses mesmos autores afirmam que ter uma autoestima alta contribui para o equilíbrio em três áreas: vida social, pessoal e profissional.

Adicionalmente, Casanova et al. (2018) mencionam que, quanto maiores as crenças de autoeficácia, maiores serão a motivação e o empenho de esforço diante das dificuldades que ocorrerem. Assim sendo, a AE é de fundamental importância na organização de ações educativas que favoreçam a permanência, conclusão dos cursos e sucesso acadêmico. Por outro lado, Schunk e Pajares (2004) argumentam que, grande parte do insucesso acadêmico e escolar provém de percepções imprecisas da sua capacidade de aprendizagem e de alcançar bons resultados.

FIGURA 3- RECIPROCIDADE TRÍADICA



Fonte: Bandura (2008, p. 25)

A partir do exposto, quanto maior for a autoeficácia acadêmica menores serão os sentimentos negativos relacionados ao aprendizado e às avaliações, e sentirão mais sensações de bem-estar, que levarão o indivíduo a buscar aprender com entusiasmo, obtendo uma realização escolar superior, saindo da vulnerabilidade, do insucesso acadêmico e atritos (COVINGTON, 1992; PEKRUN et al., 2004; PREISS et al., 2006; DAVIDSON; BECK, 2006). Contudo, o contrário também é verdadeiro, quanto menores os níveis de autoeficácia, maiores as incertezas, dúvidas de realização e êxito das tarefas (BANDURA, 1977).



FIGURA 4 – CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA



FONTE: elaboração própria (2021).

Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia, são formadas com base nas situações vivenciadas, a partir de quatro fontes de informações: (1) experiências diretas, refere-se a fonte de maior influência para as crenças, sendo que experiências de sucesso fortalecem, e o contrário pode diminuir; (2) Experiência vicárias, diz respeito a habilidade de aprender com o outro a partir das experiências vividas e observadas; (3) Persuasão social, aqui observa-se o aprendizado do indivíduo no meio social, ou seja, incentivar a pessoa a perceber-se capaz de resolver variadas situações; e (4) Estado fisiológico e emocional, depende das circunstâncias, ansiedade, stress e cansaço, que influem na percepção das suas capacidade na resolução dos problemas, ou seja, demonstra a vulnerabilidade do indivíduo.

Os estudos de Tavares (2002, p. 4) definem a autoeficácia “como uma visão positiva irrefutável de si mesmo, sendo que acreditar nas capacidades pessoais é fração das condições do sucesso escolar, sem considerar o contexto e outras barreiras que possibilitam e dificultam o rendimento escolar”.

Constantemente, a autoeficácia é retratada no meio acadêmico, como autoeficácia acadêmica (AEA), definida por Honicke e Broadbent (2016) como o entendimento de uma pessoa de que ele ou ela tenha sucesso em uma determinada tarefa ou domínio, ou seja, é uma autopercepção ou crença do

indivíduo em sua própria competência de realizar em níveis designados, mesmo em face de desafios acadêmicos.

Faz-se necessário mencionar que, por existir uma estreita relação entre o autoconceito e a autoeficácia e ambas serem componentes do self, permeia uma dúvida no significado desses construtos, que, muitas vezes, se assemelham, principalmente porque as duas são consideradas dimensões de uma só verdade, a cognitiva e a afetiva (GARCIA; MUSITU, 1999).

Dessa forma, ao contrário do autoconceito, que é um aspecto multidimensional, a autoeficácia aparece como um elemento unidimensional, isso porque cada ser humano é único e tem sua percepção individual, ou seja, é a visão global que a pessoa tem de si própria, que, em sendo positiva, sua capacidade de realizar um comportamento com sucesso será verdadeira (HARTER, 1993; ANDREWSS, 1998).

Convém esclarecer que a autoeficácia não é um aspecto hereditário, ou seja, não se nasce com ela, assim como o autoconceito, ela vai se alicerçando, consolidando ao longo do tempo e por meio das relações, onde o indivíduo adquire maior consciência do meio social e agrega o ponto de vista dos outros sobre si. Ela também reflete, de forma significativa, na execução das tarefas e nas decisões que os indivíduos tomarão durante a vida (BANDURA, 1986; SCHUNK; PAJARES, 2004).

Na intenção de clarificar, de forma resumida, tem-se que o autoconceito pode ser entendido por meio das ações que o indivíduo realiza com base na maneira como ele vê a si próprio, sendo que a autoeficácia representa as condutas que o sujeito valoriza de si. Sob essa perspectiva, Mosquera e Stobaus (2006) interpretam a autoeficácia como a percepção avaliativa que o indivíduo tem de si mesmo e de suas atitudes, classificando-as como positivas ou negativas.

A partir do exposto, percebe-se que as definições de autoconceito e autoeficácia se relacionam muito bem e fazem parte do self, se desenvolvem e se formam durante todo o percurso de vida, descrevendo e caracterizando o indivíduo. Ambos possibilitam que o ser humano desenvolva comportamento adequado, ou não, nas situações e exigências do mundo exterior.

Com efeito, existem fatores internos e externos que influenciam a autoeficácia. Para Komarraju e Nadler (2013), na graduação evidencia-se a correlação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, persistência de tarefas,

motivação e resiliência, ficando visível que a mesma pode ser considerada de grande importância para o desempenho do aluno.

Corroborando com a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, Jung (2013) apontou em sua pesquisa que a autodisciplina foi encontrada para medir a relação entre autoeficácia acadêmica e desempenho acadêmico dos estudantes. Da mesma forma, Zander *et al.* (2018) também encontraram relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico e a mentalidade de crescimento de alunos.

Nesta mesma perspectiva, através de uma revisão sistemática, Gasparotto *et al.* (2018) observaram que o autoconceito, a autoeficácia acadêmica, a autoeficácia geral e a participação em projetos de práticas corporais evidenciaram uma relação com o rendimento acadêmico dos alunos, porém, a autoeficácia acadêmica foi a variável de maior associação com o rendimento escolar.

#### 2.4.1 Autoeficácia em Estudantes Universitários

Acredita-se que, no ambiente acadêmico, é fundamental que o aluno tenha sentimento de autoconfiança, pois propiciará o desenvolvimento de comportamentos que o levarão ao sucesso. Ao adentrar no Ensino Superior, presume-se que todos os alunos tenham os mesmos conhecimentos, no entanto, alguns necessitam da autoeficácia para se aplicarem neste novo contexto acadêmico (WILCOXSON, 2010).

Estudantes que possuem crenças elevadas de autoeficácia, ou seja, convicção de seu potencial, farão maiores esforços para alcançar os objetivos estabelecidos. Ainda, segundo Araújo *et al.* (2016), em alunos do Ensino Superior, seria naqueles que se envolvem em atividades que exigem mais esforços e empenho de maneira mais ativa, para atingir as metas estabelecidas.

Segundo Honicke e Broadbent (2016), alunos com fortes crenças de autoeficácia acadêmica são capazes de superar barreiras e objetivos em ambientes educacionais. Relativamente, percepções fortes e fracas de autoeficácia estão associadas a vivências de sucesso e fracasso e são também consideradas como fator preditivo de desempenho em estudantes avançados no Ensino Superior (GORE, 2006).

As experiências, o meio, as oportunidades e conquistas vivenciadas pelo sujeito ao longo da sua existência contribuirão, de forma positiva ou negativa, para a autoeficácia. Casanova et al. (2018), investigando alunos da educação superior, forneceu apoio para a importância da autoeficácia como preditora da satisfação com a experiência acadêmica.

Talsma et al. (2018) relatam que a autoeficácia tem sido vista como um importante determinante do desempenho acadêmico. Klassem e Usher (2010), em um estudo de revisão, destacaram a influência da autoeficácia como determinante para o desempenho acadêmico, por aproximadamente um quarto da variação dos resultados, por meio de vários mecanismos. Komarraju e Nadler (2013) encontraram que a regulação do esforço, mediou a relação da autoeficácia no desempenho acadêmico em estudantes universitários. Jung, Zhou e Lee (2017) destacam o papel mediador da autodisciplina na relação entre formação acadêmica, autoeficácia e resultados acadêmicos.

A primeira metanálise que investigou a relação da autoeficácia e desempenho acadêmico trouxe evidências de uma correlação mais forte em estudantes do Ensino Superior ( $r=0,35$ ), comparada aos alunos do Ensino Fundamental ( $r=0,21$ ) (MULTON et al., 1991). Outros resultados meta-analíticos sugerem a relação moderada e positiva entre autoeficácia acadêmica e desempenho acadêmico, porém mediados pela regulação do esforço, procrastinação acadêmica, estratégias de pensamentos, envolvimento dos pais e orientações de objetos (HONICKE; BROADBENT, 2016). Outro ponto ressaltado por esses autores é que o corpo docente poderá estruturar o currículo e desenvolver ações nas IES, que possam favorecer a autoeficácia acadêmica dos alunos a partir das evidências científicas para promover o sucesso acadêmico.

Zimmerman (2002) aponta a autoeficácia como uma facilitadora do aprendizado dos estudantes de Ensino Superior e essencial para o desempenho acadêmico. Outros estudos evidenciam a autoeficácia e a conscientização como preditoras do desempenho acadêmico (CREDE; KUNCEL, 2008; SITZMANN; ELY, 2011; RICHARDSON; ABRAHAM; BOND, 2012; BROUWER et al., 2017; HONICKE; BROADBENT, 2016).

Com base nestas afirmações pode-se inferir que é fundamental assegurar um autoconceito e autoeficácia otimistas, pois perceber-se eficaz e competente desenvolverá um sentimento positivo e motivado, que promoverá impacto na

qualidade de vida, no processo ensino aprendizagem e sucesso acadêmico em alunos de todos os níveis de ensino.

## 2.5 PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Tendo em vista os aspectos complexos aos quais são expostos os estudantes do Ensino Superior, é importante que se avalie a qualidade de vida QV dessa população, na tentativa de obter consideráveis respostas e, embora este não seja o foco desta pesquisa, sugerir condições favoráveis para o bom sucesso dos estudantes, na reconstrução e formulação de implementação de políticas públicas, com ênfase na promoção da saúde e QV dos alunos.

O termo qualidade de vida é muito usado na sociedade contemporânea, porém, segundo Almeida; Gutierrez; Marques (2012, p.15), “[...] a compreensão sobre este aspecto lida com inúmeros campos de conhecimento humano, biológico, social, político, econômico, médico, entre outros, numa constante relação”.

Atualmente, percebe-se que o conceito de qualidade de vida subsiste sem nenhuma definição exata, ou seja, não existe um consenso a esse assunto, isto se dá, por sua complexidade e pelo seu caráter multidimensional e subjetivo. Contudo, existe uma tendência em acrescer o conceito de qualidade de vida com aspectos mais subjetivos da vivência humana (CATUNDA; RUIZ, 2008; BAMPI et al., 2013).

A Organização Mundial da Saúde conceitua qualidade de vida como: a “[...] percepção individual de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (OMS, 2015).

FIGURA 5 - ELEMENTOS DA QUALIDADE DE VIDA



FONTE: elaborado pela autora.

De acordo com Souza e Carvalho (2003), outra linha que se identifica nos dias atuais, revelando que a (OMS) se esforça para caracterizar a QV como um aspecto multifatorial, com base em cinco condições: saúde psicológica, saúde física, nível de independência, relações sociais e meio ambiente. Corroborando, Alves et al. (2010) apontam que o conceito de QV de maior alcance os levou a entender que este passa pela saúde física, estado psicológico, nível de independência, relações sociais e relações com as características do meio ambiente do indivíduo.

Na visão de Barbosa (1998) não é possível impor um conceito único ou um consenso a respeito de qualidade de vida, mas pode-se focar em alguns aspectos para pensar nessa noção enquanto fruto de indicadores ou esferas objetivas (sociais) e subjetivas, a partir do entendimento que os indivíduos elaboram em seu meio.

Almeida, Gutierrez e Marques (2012), na intenção de aclarar a objetividade e subjetividade existente no conceito de qualidade de vida, consideram que:

[...] Pontos de vista objetivos buscam uma análise ou compreensão da realidade pautada em elementos quantificáveis e concretos, que podem ser transformados pela ação humana. A análise desses elementos considera fatores como alimentação, moradia, acesso à saúde, emprego, saneamento básico, educação, transporte, ou seja, necessidades de garantia de sobrevivência próprias da sociedade contemporânea. [...] A

análise de qualidade de vida sob um aspecto subjetivo também leva em conta questões de ordem concreta, porém, considera variáveis históricas, sociais, culturais e de interpretação individual sobre as condições de bens materiais e de serviços do sujeito. Não busca uma caracterização dos níveis de vida apenas sobre dados objetivos; relaciona-os com fatores subjetivos e emocionais, expectativas e possibilidades dos indivíduos ou grupos em relação às suas realizações, e a percepção que os atores têm de suas próprias vidas, considerando, inclusive, questões imensuráveis como prazer, felicidade, angústia e tristeza. (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p.20-21).

Como resultado de alguns debates tem-se observado uma busca pela desejada QV, o ser humano tem mostrado interesse em viver de maneira mais saudável. Muito embora esse alcance perpassasse por grandes desafios aos profissionais que a estudam. Para Almeida; Gutierrez; Marques (2012), o empenho e condutas por uma vida mais saudável não estão de acordo com as novas tendências, e sim, em tomar atitudes e ações de saúde de acordo com as capacidades que promovam uma boa qualidade de vida.

Diante deste cenário, nos últimos dez anos houve um crescimento nos instrumentos para a avaliação deste aspecto, visando à melhoria no entendimento do padrão da QV dos indivíduos. Uma dessas ferramentas desenvolvida pela Divisão de Saúde Mental da OMS, especialmente para avaliar a QV, foi o instrumento *World Health Organization Quality Life (WHOQOL)*, composto por 26 questões de múltipla escolha em escala *likert*, o qual foi validado na versão em português no Brasil, em duas formas, completa e curta por Fleck et al. (2000).

Segundo Netto (2012), este instrumento é um questionário elaborado com indagações que dizem respeito a elementos da vida do sujeito, em seus estados físico e psicológico, relações sociais e meio ambiente. Além disso, podem ser importantes guias para políticas de saúde (FLECK, 2000, p. 38). Cabe mencionar que o WHOQOL é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas que avaliam a QV.

Portanto, por se tratar de um assunto relevante e capaz de promover condições para uma melhor qualidade de vida, a presente pesquisa utilizou este instrumento em estudantes universitários, uma vez que descobertas relatam uma relação direta entre a qualidade de vida e sucesso acadêmico em estudantes de Ensino Superior (SHAREEF et al., 2015).

### 2.5.1 Qualidade de Vida de Estudantes Universitários

As análises sobre a qualidade de vida de estudantes QVE universitários vêm sendo realizadas a partir dos anos 80, por Benjamin (1994), abordando perspectiva objetiva relacionada ao grau de satisfação das dificuldades dos alunos, ligado ao seu desenvolvimento socioeconômico, e do ponto de vista subjetivo, referente ao bem-estar do indivíduo, especialmente, do seu entendimento pessoal acerca de suas capacidades individuais e coletivos (OLIVEIRA; CIAMPONE, 2008).

Na perspectiva de Oliveira e Ciampone (2008, p. 58), a qualidade de vida dos Estudantes (QVE) é concebida como sendo a “[...] percepção de satisfação e felicidade, por parte do estudante em relação a múltiplos domínios de vida, à luz de fatores psicossociais e contextuais relevantes e estruturas de significados pessoais”.

As maiores mudanças que ocorrem na vida acadêmica, seja do aluno ou do professor, são assinaladas por grandes transformações sociais, psicológicas e profissionais. O sujeito se torna apto para estabelecer hábitos e procedimentos independentes, devido à sua nova condição. A partir dessas exigências, adquirem novos comportamentos afetando positiva ou negativamente a qualidade de vida desses indivíduos, em áreas como alimentação, prática de exercício, vida sexual, consumo de álcool, drogas e tabaco e estresse (DINGER, 1997; CUNHA; CARRILHO, 2005; ÇIÇEK, 2018).

Entretanto, devido aos grandes e novos desafios aos quais os alunos são expostos ao ingressarem no meio universitário, e aqui vale mencionar a manutenção de hábitos saudáveis, tanto alimentar como prática regular de exercício físico, surge a necessidade de uma compreensão significativa sobre os aspectos relacionados com a QV dos estudantes, no que diz respeito à saúde, número de abandono e desempenho escolar desses sujeitos.

Pesquisas apontam poucos estudos que avaliam e comparam a QV com o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Superior em diferentes cursos. (OLIVEIRA, 2006; CATUNDA; RUIZ, 2008; ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES 2012). Muito embora, outras investigações tenham observado que existe uma relação entre (QVE) e a promoção da saúde. A partir dessas informações tem se tornado possível debater sobre estratégias, programas e ações educativas para a



melhoria da qualidade de vida e do sucesso acadêmico no espaço universitário. (TOL et al., 2013; SOARES et al., 2014).

A investigação de Dias *et al.* (2010), com estudantes brasileiros do Curso de Medicina, evidenciou pontuações altas em todos os domínios do Whoqol-bref, indicando uma boa QV dos investigados. Portanto, avaliar o nível da qualidade de vida de estudantes é pertinente, devido às mudanças e condições a que estes são submetidos durante o período da faculdade, que se relacionam com os índices de perdas e produção acadêmica (PECKMEZOVIC et al., 2011).

Outra variável que exerce influência sobre o desempenho dos estudantes, e merece ser investigada, é o gênero. Os estudos de Urbina (2014) foram condizentes com esta afirmação, com o objetivo de detectar preditores de desempenho acadêmico, encontrando resultados significativos para a variável gênero, identificando melhores valores em mulheres, bem como o grau de acesso à universidade.

Os estudos de Ibarra et al. (2010), que estimularam a probabilidade de melhorar o rendimento de 589 alunos da Faculdade de Engenharia na Argentina, no período de 1999 a 2003, incluindo variáveis como sexo, escolaridade dos pais, médias das notas, ensino médio em escola pública ou privada, identificaram que as variáveis investigadas elevaram o dobro da probabilidade de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Outros trabalhos relatam, igualmente, a existência da relação entre a variável gênero e desempenho acadêmico, como um importante preditor do desempenho de universitários do primeiro ano, e da mesma forma, encontraram resultados mais satisfatórios no sexo feminino (GARCIA et al., 2000; RODRIGUEZ et al., 2004; URBINA, 2014; BRANDÃO et al., 2017). Os autores justificam que as mulheres, muito provavelmente, dedicam mais horas aos estudos do que os homens.

## 2.6 O DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

Mundialmente, observou-se que nos últimos cinco anos, o ensino teve uma grande expansão, o que ocasionou uma ‘massificação’ da Educação Superior (OCDE, 2008). Neste contexto, na tentativa de compreender esse fenômeno, buscaram-se novas propostas que pudessem medir o aprendizado dos estudantes

no Ensino Superior. Organizações governamentais, internacionais e acadêmicas iniciaram investigações há dez anos na tentativa de obter meios mais eficazes e fidedignos para esse fim (ZEMSKY; WEGNER; MASSY, 2005; OECD, 2013).

Segundo Corbucci (2007), a partir da dificuldade de avaliar o ensino e de encontrar determinantes para medir sua qualidade, surge a necessidade de um melhor padrão de eficiência para aquisição de mais recursos para as IES, o que faz com que um vasto número de pesquisas se utilize de indicadores de desempenho. Associado a este interesse, surge a oportunidade de se comparar o desempenho entre instituições. Segundo o autor, observa-se que o corpo docente, a instituição e o corpo discente são os que mais impactam o desempenho acadêmico.

Conforme relato de Lobo (2012), o número de alunos das diferentes IES que não conseguem concluir a graduação é grande e variável, independe dos cursos, turno e tipo de alunos. Face ao exposto, é fundamental que os gestores e coordenadores de curso deste nível de educação tenham conhecimento dos fatores envolvidos neste problema, para que possam pensar em ações e medidas visando solucionar as questões neste campo.

Sob esse aspecto, é importante citar que, em 2010, conforme dados do Ministério de Educação e Cultura (MEC), constatou-se uma taxa de abandono de 13,2% e 15,6%, respectivamente, nas universidades públicas e privadas brasileiras, evidenciando um número expressivo de discentes de graduação com dificuldades, como afirma Borges (2012). Isso acarreta prejuízos, tanto para as Instituições de Ensino Superior com o uso de recursos, quanto para o aluno em relação aos seus ideais, projetos e outros.

Adicionalmente, Hoffmann, Nunes e Muller (2019), a partir do Censo, fizeram uma exploração para modelagem e construção de conhecimento organizacional sobre evasão. Os autores relatam que há muitas informações importantes que foram engavetadas ou publicadas em periódicos sem visibilidade. E acrescenta que, em IES, conhecer os indicadores de evasão por forma de ingresso, cursos, áreas de conhecimento, gênero e faixa etária são pontos-chave para a criação de políticas, programas e atividades que visem à permanência dos alunos.

Sendo as Instituições de Ensino Superior um espaço que envolve toda a sociedade, precisam ser avaliadas. Figueiredo et al. (2005) definem a avaliação de

desempenho como o processo de construção de conhecimento que viabiliza ao gestor avaliar, mensurar o desempenho da sua instituição e o impacto das suas decisões, permitindo, assim, implementar ações de aperfeiçoamento organizacional.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o desempenho acadêmico é um fenômeno multicausal e altamente complexo. Porém, na atualidade, já se consegue medir o entendimento tomado da qualidade no Ensino Superior. Através de indicadores quantitativos e métodos, é possível avaliar a eficiência e o rendimento das instituições de Ensino Básico, Técnico, Superior, de cursos e de estudantes. (QUEIROZ, 2011). Para Vargas (2014), quando se refere à medição da qualidade das instituições de ensino e a eficácia do processo educativo, o desempenho acadêmico é o indicador de maior destaque.

No Brasil, o processo de avaliação da educação superior surgiu a partir da LDB, 1966, com objetivos voltados à melhoria do ensino, além de servir como forma de supervisão e controle governamental (SINAES, 2009). Tem-se, ainda, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira (INEP), que é responsável pelo Censo de Educação Superior, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD), que avalia a educação superior e os diferentes sujeitos envolvidos no processo. De modo geral, o Censo tem a finalidade de apresentar indicadores mais objetivos para avaliar as instituições de Ensino Superior, os cursos de graduação, discentes e os docentes.

Vale ressaltar, ainda, que o Censo vem sendo considerado como uma referência para a Educação Superior desde os anos 50. Brasil (2014) argumenta que os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), se articula com outras políticas públicas, como o SINAES, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), reunindo informações sobre as instituições de Ensino Superior, esses dados servem de parâmetros para todas a IES.

Destaca-se, ainda, a reforma da avaliação da Educação Superior a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que implementou o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de garantir um padrão de qualidade e avaliação permanente da Educação Superior, através de três componentes de atuação: a avaliação das instituições em si, a avaliação dos cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos alunos. Avaliando neste contexto, o ensino, pesquisa, extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Outro fator eminente remete-se à Lei do SINAES, que avalia três componentes: I) cursos, II) instituições e III) o desempenho dos estudantes. Em seu artigo 5º, prevê a avaliação do desempenho dos estudantes, que acontece por meio da realização do (ENADE), realizado periodicamente em amostras aleatórias de todos os alunos, no final do primeiro e último ano de graduação. Por meio do ENADE, obtêm-se indicadores que destacam a qualidade dos cursos e se os alunos egressos possuem conhecimentos mínimos para sua atuação profissional.

Tinto (1989) destaca que, durante a trajetória do Ensino Superior, existem três momentos decisivos que contribuem para a evasão do discente. O primeiro é o período de mudança entre o Ensino Médio e o Superior, caracterizado pelo período de adaptação ao novo. O segundo período acontece a partir das decepções com as expectativas acadêmicas que dizem respeito à instituição e circunstâncias da vida estudantil, que o leva ao abandono escolar. E o terceiro período, diz respeito ao fracasso do aluno relacionado às disciplinas, ou seja, ao desempenho acadêmico, que é foco da presente pesquisa, além disso, falta apoio nas IES que possa contribuir com suas deficiências acadêmicas, permanência e êxito.

Frente a este cenário, Miranda, Casa Nova e Cornachione (2013, p.2) comentam que “o primeiro desafio que se apresenta a quem pretende analisar o desempenho acadêmico é definir a forma de mensurá-lo”. E acrescentam: escolher um instrumento que seja fidedigno com o que se pretende analisar da *performance* discente, e ainda, que os objetivos da pesquisa e métodos utilizados devem ser levados em consideração.

Conforme levantamento da literatura, observa-se que diversos meios de mensuração de desempenho são pesquisados: Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) (ARAÚJO et al., 2013; RODRIGUES et al., 2016; JUNG; ZHOU; LEE, 2017; PAULA; FARIAS, 2017); Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) (LANGAME et al., 2016; JUCÁ et al., 2019); Questionário (MACEDO; JESUS,

2016;) notas ou créditos ( ARTINO et al., 2012; KOMARRAJU; NADLER, 2013; VARGAS, 2014; URBINA, 2014; L. AINSCOUGH et al., 2016; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018).

Por ser um evento que sofre influência de vários aspectos e de difícil compreensão, o desempenho acadêmico vem sendo estudado sob inúmeros pontos de vista teóricos e metodológicos. Na busca de uma melhor compreensão para o enfrentamento dessas causas, Urbina (2014) argumenta que:

Nos últimos anos, contribuições teóricas e estudos empíricos têm aumentado para determinar as causas do desempenho acadêmico de estudantes de ensino superior. Existe um consenso de que os fatores associados ao desempenho acadêmico podem ter origem em duas áreas principais: nos determinantes pessoais e nos determinantes sociais. O primeiro deles inclui: inteligência, aptidões, frequência às aulas, sexo, o grau de acesso à universidade. No segundo, o ambiente familiar, o contexto socioeconômico, as variáveis demográficas (sexo, idade, estado civil) e escolaridade dos pais. Acredita-se que o conhecimento desses fatores associados ao desempenho poderia permitir que as autoridades da universidade elaborassem políticas destinadas a melhorar a qualidade acadêmica dos alunos de graduação (URBINA, 2014, p.1).

Vale ressaltar que, continuamente, a avaliação de desempenho sofre influência dos objetivos, metas e legislação que influenciam a organização do desempenho (COSTA et al., 2012).

Procurando contribuir com a visão de que a avaliação do desempenho tem uma importância para os gestores e coordenadores de ensino, Araújo *et al.* (2013) alertam para o fato de que essa ferramenta deve ser vista como um meio de avaliação da qualidade dos serviços ofertados, identificando sua utilidade e relevância para todos os envolvidos, sejam eles, docentes, discentes ou gestores. Consequentemente, agregará também valor para as IES perante a sociedade e população universitária.

Baseando-se nos primeiros estudos neste âmbito, Coleman et al. (1966), com o intuito de promover políticas para o progresso da educação, buscaram descobrir quais os fatores eram mais importantes para prever o desempenho dos alunos. Os autores observaram que os fatores socioeconômicos foram os que mais influenciaram no desempenho se comparados ao salário de professor, investimento financeiro na IES e número de alunos em sala de aula.

Dados provenientes de pesquisas realizadas na Inglaterra e Estados Unidos, sobre os fatores que influenciam a aprendizagem e o desempenho,

demonstram que esses resultados devem se limitar a população estudada. (MARRIOTT, 2002; GUNEY, 2009). É sabido que o desempenho acadêmico sofre influência de diversos aspectos como política, cultura, gênero, aspectos sociais e meio ambiente. A partir dessa concepção, esses dados não podem ser usados como parâmetro no Brasil. Na visão de Barros e Mendonça (2000), no Brasil, os indicadores educacionais são inferiores aos utilizados internacionalmente e isso ocorreria em função das diferenças nos programas e conteúdo de ensino.

#### 2.6.1 Fatores associados ao desempenho acadêmico

As universidades têm enfrentado muitos desafios em busca de respostas que favoreçam uma educação de qualidade, e encontrar um instrumento para avaliar e o que avaliar tem sido complexo e desafiador, tendo em vista que cada indicador tem suas limitações, levando à reflexão de qual método é o mais apropriado para mensurar o conhecimento adquirido. Neste contexto, o desempenho acadêmico dos estudantes tem sido um dos indicadores de maior evidência utilizado pelas IES (VARGAS, (2014).

Fullana (1996) considera que, o debate acerca dos fatores do mau desempenho acadêmico, deve ser investigado além do aluno, pois o insucesso do estudante provém de vários aspectos que interagem interna e externamente. Corroborando com esse posicionamento, Guney (2009) aponta que a aprendizagem dos estudantes sofre influência de fatores exógenos e endógenos. Deste modo, com base nas informações adquiridas podem-se sugerir atividades e outras ações que visem um melhor desempenho acadêmico.

Ao investigar fatores associados ao desempenho acadêmico no Brasil, Paula e Farias (2017) encontraram corpo discente e docente e características da instituição; Rodrigues et al. (2016) observaram os resultados psicológicos; Brandão, Silva e Loureiro (2017) apresentaram o sexo feminino, áreas de humanas e desempenho acadêmico inicial; Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020); Casanova et al. (2018) consideraram as crenças de autoeficácia e as estratégias de aprendizagem. Urbina (2014) encontrou o gênero, trabalho, notas da prova verbal e matemático. Arambuco, Boroel e Pineda (2017) observaram o período de admissão na faculdade, a mudança ou horário que o aluno frequenta e o estado civil de um aluno em menor grau.

Destaca-se, também, o baixo nível socioeconômico citado por Rivero (1999); Machado et al. (2008) e Telles (2014); corpo docente, perfil discente, gestão ou instituição e fatores externos, Carneiro et al. (2017). Outras pesquisas destacam questões ligadas às horas de aula, aspectos relacionados à carreira escolhida e o meio ambiente (MONTEIRO; VILLALOBOS; VALVERDE, 2007; ARMENTA; PACHECO; PINEDA, 2008).

Outra questão que é relevante mencionar diz respeito aos diferentes estilos e preferência de aprendizado por parte dos alunos (WRATCHER et al., 1997). Esse aspecto tem impacto direto em seu desempenho acadêmico. Isto porque nem todos os métodos de ensino adotados pelos professores são eficazes. De acordo com Bencheva (2010), a eficácia e a eficiência da aprendizagem relacionam-se ao estilo de aprendizagem do aluno, pois afetarão como as informações serão processadas durante o aprendizado e o pensamento.

Sobre este aspecto, Krüger e Ensslin (2013) aludem que o professor deverá trabalhar com metodologias apropriadas na transmissão do conhecimento, já que é responsável pela preparação do estudante, incentivando-o a uma busca contínua do conhecimento discente. Para esses autores, as metodologias mais conhecidas são as tradicionais e ativas. Macedo e Jesus (2016), investigando as causas do baixo desempenho acadêmico em estudantes brasileiros, encontraram entre os motivos da reprovação por nota que os maiores índices foram a dificuldade de aprendizagem (21%), seguida das metodologias de ensino docente (17%).

Sabe-se que existe um consenso na literatura sobre a relação positiva entre o sucesso acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem (BANDURA, 1977, 1993; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). Vale ressaltar que quando o discente faz uso de estratégias de aprendizagem ativa, este é beneficiado para o sucesso acadêmico, e ainda na sua adaptação neste novo contexto estudantil, o ambiente universitário (BORUCHOVITCH; ALMEIDA; MIRANDA, 2017).

Um estudo de revisão, que investigou a produção científica das habilidades acadêmicas e dos métodos de estudo em estudantes de graduação relacionados à sua aprendizagem e ao seu rendimento acadêmico, descobriu que a maior parte dos fatores importantes para a compreensão do fenômeno investigado foram as variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais dos estudantes (CALIATTO; ALMEIDA, 2020).



Outras descobertas demonstraram que a pontuação obtida para ingressar na universidade tem relação com o desempenho, bem como o tipo de escola frequentada anteriormente, se pública ou privada, e ainda, características étnicas e gênero são também preditores do desempenho acadêmico (GARCIA, 2000; ROSE; MILLER, 2005; MILLS et al., 2009). Por outro lado, verificou-se menor desempenho em estudantes que trabalhavam, negros, renda familiar até três salários mínimos, escolaridade dos pais, receber bolsa de estudo, escola pública e privada (VARGAS, 2014; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018).

Os autores Girón et al. (2005) encontraram a relação do desempenho do aluno com o conhecimento prévio de linguagem e matemática. Nessa mesma linha de raciocínio, as pesquisas de Porto e Digracia (2001) e Nogueira e Tsunoda (2015) identificaram que o desempenho alcançado no Ensino Médio e a escolaridade dos pais se mostraram correlacionados ao desempenho acadêmico. Cursar a educação básica, em escola privada, favorece melhor desempenho (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018).

Partindo desses pressupostos, diversos fatores estão envolvidos na determinação do desempenho acadêmico (FERREIRA et al., 2002; FORMIGA, 2004; KATSIKAS; PANAGIOTIDIS, 2011; SANTOS, 2012). Os elementos de maior influência são aqueles relativos ao próprio aluno, dessa forma, Cia e Barham (2008), em seus estudos realizados com crianças, indicam o autoconceito como um dos fatores que mais tem relação com o rendimento acadêmico do aluno. Por meio de uma revisão sistemática, Gasparotto et al. (2018) descobriram uma relação consistente entre desempenho acadêmico e autoconceito em estudantes do ensino médio.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à perspectiva metodológica, assumiu-se uma investigação de natureza descritiva, correlacional com delineamento transversal. O delineamento básico desse tipo de pesquisa consiste em descrever e determinar a relação existente entre as variáveis e a sua predição (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Sampieri, Callado e Lucio (2013) salientam que:

Estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise [...] São úteis para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação. (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p.102).

Na intenção de tornar claros os estudos correlacionais, os mesmos autores afirmam que estes têm como finalidade, conhecer a relação ou grau de associação existente entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em um contexto específico.

Para Thomas e Nelson (2007), a pesquisa correlacional é descritiva, no sentido de que não se pode presumir uma relação de causa e efeito. Tudo o que pode ser estabelecido é que há (ou não) determinada associação entre dois ou mais traços ou desempenho.

Esta pesquisa possui três etapas distintas e relacionadas: a primeira etapa, chamada de Referencial Teórico, que apoiou a pesquisadora nas etapas seguintes, fornecendo-lhe subsídios teóricos que a ajudaram a embasar a análise dos dados coletados. A segunda etapa, a Metodologia, traça um rumo para que a pesquisa se desenvolvesse sem desvios de rota, tornando claro para a pesquisadora e para o leitor quais os passos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, para que a mesma tivesse um maior rigor científico.

A terceira etapa, Discussão dos Dados, tratará da análise dos dados coletados na pesquisa, baseada nas teorias levantadas na etapa de referencial teórico.

### 3.2 POPULAÇÃO AMOSTRA

Esta pesquisa foi composta por estudantes universitários, na faixa etária de 18 a 40 anos, ingressantes e concluintes da Universidade Federal do Acre – UFAC, situada na Rodovia BR – 364, Km 04 S/n, na cidade de Rio Branco – ACRE. (FIGURA 3).

FIGURA 6 - AMBIENTE DA PESQUISA



FONTE: Foto extraída do Google (2019)

#### 3.2.1 Características do contexto do estudo

As manifestações dos movimentos estudantil e comunitário da década de 1960 foram muito importantes para a criação de uma universidade na capital do estado do Acre, Rio Branco, que se originou com uma forma de reivindicação às classes políticas e governamentais, com o objetivo de qualificar os profissionais para o mercado público e privado. Este fato acontece num momento posterior ao de sua elevação de Território para Estado (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020).

Inicialmente, como Centro Universitário do Acre, transformou-se em Universidade do Acre no dia 22 de janeiro de 1971, sob o regime de Fundação, sendo integrado pelas Faculdades de Direito e de Ciências Econômicas. A federalização da Universidade do Acre seria concretizada no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei n.º 6.025 (UFAC, 1995).

Com isso, surgiu a UFAC, uma instituição pública e gratuita cujo objetivo é produzir e difundir o conhecimento. Na época em que foi criada, contava com 857 estudantes matriculados. Mas, com o tempo, foi se expandindo em espaço físico e

curso de graduação. Para um estado recém-criado, subdesenvolvido e com altos índices de analfabetismo, pode-se imaginar que a implantação de cursos superiores assumidos pelo estado devesse levar em conta a realidade social e educacional do estado.

Até a presente data, a Universidade Federal do Acre (UFAC) é a única universidade pública federal brasileira no estado do Acre. Atualmente, a Ufac está distribuída em três campus: Ufac Rio Branco, na capital do estado, Ufac Cruzeiro do Sul (campus Floresta) e Ufac Brasileia. No que tange ao ensino, a graduação oferece 21 cursos de licenciatura e 23 cursos de bacharelado, um total de 44 cursos regulares da universidade. São mais de 165 projetos de extensão que incluem mais de 1500 alunos, 300 docentes, 110 técnicos-administrativos e beneficiam mais de 22 mil pessoas.

Promovendo a integração entre a instituição e a sociedade, a Universidade Federal do Acre atende a diversos ramos sociais através da sua carta de serviços, informando ao cidadão quais são os serviços prestados pela universidade e como é possível acessá-los. Os estudantes da Ufac têm acesso a auxílios estudantis, acompanhamento psicossocial e pedagógico, ações de apoio à inclusão, restaurante universitário, entre outros serviços.

A Ufac dispõe de bibliotecas com extenso acervo bibliográfico e salas de aulas amplas e arejadas. Nos últimos anos tem se modernizado com diversas obras que melhoraram o paisagismo e os prédios, tornando a universidade um ponto turístico da capital do Acre, Rio Branco. Novos prédios foram construídos, por exemplo, o novo restaurante universitário, centro de convenções e o teatro universitário. No entanto, ainda convergem e pairam expectativas e demandas formativas crescentes, as quais se veem intimidadas por força de uma política de financiamento estatal que na realidade do Brasil atual é contrária à ideia de ensino superior público (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA; 2020). A Universidade figura entre as 250 melhores da América Latina. Atualmente, a Ufac tem 684 docentes e 8784 alunos na graduação e 929 na pós-graduação.

### 3.3 CÁLCULO AMOSTRAL

A população desta pesquisa foi constituída por estudantes ingressantes e concluintes da Universidade Federal do Acre- Ufac, no ano de 2019. Neste período,

de acordo com o Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), a população alvo foi de 2608 estudantes, sendo 2063 ingressantes e 545 concluintes, provenientes de cinco (5) Centros Acadêmicos:

- Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); um total de 575 estudantes, sendo 421 ingressantes e 154 concluintes.
- Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN): um total de 581 estudantes, sendo 480 ingressantes e 101 concluintes.
- Centro de Educação, Letras e Artes (CELA): um total de 402 estudantes, sendo: 325 ingressantes e 77 concluintes.
- Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH): um total de 704 estudantes, sendo 568 ingressantes e 136 concluintes.
- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET): um total de 346 estudantes, sendo 269 ingressantes e 77 concluintes.

Para determinação do tamanho da amostra ideal para representar essa população, utilizou-se a calculadora COMENTTO<sup>1</sup>, sendo levado em consideração o nível de confiança de 95%, poder amostral de 80%, e erro amostral de 5. Desta forma, a amostra mínima desse estudo deveria ser composta por 225 participantes. Contudo, para corrigir o erro relacionado ao processo de seleção amostral, acrescentou-se efeito de desenho de 1,5 e margem para possíveis perdas e recusas de 10 pontos percentuais. Portanto, a amostra necessária seria de 360 participantes.

### 3.3.1 Estratificação da amostra

Inicialmente, dividiu-se a amostra proporcionalmente de acordo com o número total de matriculados entre alunos ingressantes e concluintes do último ano da graduação, sendo necessário 75 estudantes concluintes e 285 estudantes ingressantes. Posteriormente, dividiram-se estes grupos proporcionalmente de acordo com o número de indivíduos matriculados nos cinco centros de estudo: CCSD, CCBN, CELA, CFCH e CCET. Finalmente, estes foram divididos por meio de estratificação por conglomerados de acordo com o número de ingressantes e concluintes de cada centro. O QUADRO 3 apresenta o número necessário de indivíduos para cada centro de estudos.

---

<sup>1</sup> <https://comentto.com/calculadora-amostal/>

QUADRO 3 - ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA CONFORME A SUA PROPORÇÃO POR CENTRO DE ESTUDOS DA UFAC (2019)

Tipo de Estudante / Centro	Ingressante (n)	Concluintes (n)
CCSD	58	21
CCBN	66	14
CELA	45	10
CFCH	79	20
CCET	37	10
Total	285	75

FONTE: elaboração da autora.

No entanto, toda a população alvo foi convidada a participar do estudo e 867 estudantes se dispuseram a aderir a ele, compondo a representatividade amostral necessária, a qual está apresentada no QUADRO 4. Com exceção dos estudantes do CCBN, onde todos os estudantes foram convidados, mas, apenas 12 quiseram participar.

QUADRO 4 - POPULAÇÃO TOTAL POR CENTRO DE ESTUDOS DA UFAC (2019).

Tipo de Estudante / Centro	Ingressante (n)	Concluintes (n)
CCSD	122	48
CCBN	12	31
CELA	187	80
CFCH	211	50
CCET	84	41
Total	617	250

FONTE: elaboração própria.

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Os estudantes deveriam estar matriculados nos primeiros e nos últimos períodos, de seus respectivos cursos;
- Ter idade mínima de 18 e máxima de 40 anos e, também, homens e mulheres;
- Discentes que aceitaram assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido;
- Preenchimento total dos instrumentos de pesquisa.

### 3.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Voluntários que não participaram de todas as avaliações;
- Discentes portadores de necessidades educativas especiais (PNEE);
- Estar fora da faixa etária estabelecida;

- d) Recusar participar do estudo como voluntário, sem retorno ou vantagem financeira.

### 3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Ao iniciar os questionários, os (as) alunos (as) participantes foram esclarecidos quanto à sua participação conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1).

Ao concordarem em participar do estudo, assinaram o TCLE de acordo com a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996).

Nesta pesquisa foram utilizados cinco instrumentos de acordo com suas especificidades para o levantamento dos dados.

Para caracterizar os aspectos sociodemográficos utilizaram-se dois instrumentos: sociodemográfico e o questionário baseado no Critério Brasil da ABEP (PILLI *et al.* 2019). Para avaliar o estado cognitivo dos participantes da pesquisa utilizaram-se dois outros instrumentos: O AF5 para o autoconceito e a escala de autoeficácia geral percebida – EAGP. Para a verificação dos domínios da qualidade de vida, utilizou-se o instrumento da Organização Mundial da Saúde (OMS): o *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL) em sua variação WHOQOL-BREF (FLECK *et al.* 2000). Para o desempenho acadêmico, utilizou-se o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

#### 3.6.1 Questionário sociodemográfico

Foi formulado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de colher as informações como: nome, idade, sexo, estado civil, curso, período, situação de moradia, ocupação atual, com quem reside, atividades de lazer, atividades físicas, percepção de saúde, uso de medicação, fumante e bebida (quantidade e frequência), se recebia algum auxílio (bolsa) e se estava envolvido em alguma prática institucional. (ANEXO 2).

#### 3.6.2 Questionário Socioeconômico

Para os aspectos socioeconômicos, utilizou-se o questionário baseado no Critério Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (ANEXO

2) (PILLI et al., 2019). O instrumento está em conformidade com as diretrizes de Classificação Econômica do Brasil e busca informações sobre escolaridade do responsável financeiro da residência e bens possuídos. Este questionário auxilia na identificação da classe social. A metodologia utilizada pela ABEP categoriza as classes econômicas da seguinte forma A, B, C, D e E. (FIGURA 4).

FIGURA 7 - CRITÉRIO BRASIL DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA

Classe	Pontos
A	45 - 100
B1	38 - 44
B2	29 - 37
C1	23 - 28
C2	17 - 22
D-E	0 - 16

FONTE: (PILLI et al., 2019)

### 3.6.3 Questionário para o Autoconceito - AF5

Para a mensuração do autoconceito, utilizou-se a escala Multidimensional de Autoconceito AF5 (ANEXO 3) que mede o autoconceito dos participantes em cinco dimensões: acadêmica, familiar, física, social e emocional. Adequada para mensurar o autoconceito em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até a universidade e, também, em adultos não escolarizados. Este instrumento foi validado para a língua portuguesa por Coelho et al. (2015). A escala de 30 elementos formulados em termos positivos e negativos, do tipo 'Likert', possibilita um nível de resposta que oscila de 1 a 99, sendo "1" a pontuação negativa com a formulação do item e "99" positiva. A maior pontuação em cada um dos fatores mencionados corresponde a um maior autoconceito em determinado fator.

QUADRO 5 - DOMÍNIOS DO AUTOCONCEITO

DOMÍNIOS	QUESTÕES
ACADÊMICO	1, 6, 11, 16, 21 e 26
FAMILIAR	29, 24, 19, 9, 14 e 4
FÍSICO	10, 25, 20, 5, 30 e 15
SOCIAL	2, 7, 12, 17, 22 e 27
EMOCIONAL/PESSOAL	3, 8, 13, 18, 23 e 28

FONTE: Barros e Oliveira (2020).



### 3.6.4 Questionário para a escala de autoeficácia geral percebida – EAGP

A autoeficácia foi verificada através da Escala de Autoeficácia Geral e Percebida – EAGP (ANEXO 4), que é um instrumento de autorrelato que avalia o sentimento geral de competência para lidar eficazmente perante uma variedade de situações estressantes. A escala é do tipo ‘*Likert*’, com 10 itens que avaliam a percepção da autoeficácia do indivíduo numa escala de 1 a 4, onde 1 (não é verdade) e 4 (sempre é verdade) ou seja, quanto maior a pontuação maior a percepção de autoeficácia. Variando de 0 a 40 pontos. A confiabilidade da escala foi testada em mais de 26 países, com alfa de Cronbach 0,76 a 0,90, o que indica alta confiabilidade em avaliar o construto autoeficácia.

### 3.6.5 Questionário - WHOQOL-BREF

Foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-BREF), traduzido e validado no Brasil pelo Dr. Marcelo Pio Fleck, do Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse questionário baseia-se no pressuposto de que qualidade de vida é um construto subjetivo (percepção do indivíduo em questão), multidimensional e composto por dimensões positivas e negativas. O WHOQOL-BREF consta de 26 itens, com duas questões gerais sobre qualidade de vida e as 24 demais divididas em quatro domínios: (a) físico; (b) psicológico; (c) relações sociais; (d) meio ambiente (ANEXO 5). As questões são formuladas para escala de respostas do tipo ‘*Likert*’, com uma escala de ‘intensidade’ (nada-extremamente), ‘capacidade’ (nada-completamente), ‘frequência’ (nunca - sempre), e ‘avaliação’ (muito insatisfeito-muito satisfeito- muito ruim-muito bom). O instrumento não possui um ponto de corte, entretanto, quanto mais alto seu escore, melhor será a Qualidade de Vida. As características psicométricas do WHOQOL-BREF preencheram os critérios de consistência interna, validade discriminante, validade concorrente, validade de conteúdo e confiabilidade teste-reteste (FLECK et al., 2000).

QUADRO 6 - DOMÍNIOS DO QUESTIONÁRIOS WHOQOL-BREF

DOMÍNIOS	QUESTÕES
1- DOMÍNIO FÍSICO	3, 4, 10, 15, 16, 17, 18.
2- DOMÍNIO PSICOLÓGICO	5, 6, 7, 11, 19, 26.
3- DOMÍNIO RELAÇÕES SOCIAIS	20, 21, 22.
4- DOMÍNIO MEIO AMBIENTE	8, 9, 12, 13, 14, 23, 24, 25.

FONTE: Barros e Oliveira (2020).



### 3.7 DESEMPENHO ACADÊMICO

A análise dos dados do desempenho acadêmico ocorreu via Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), cedido pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Essa medida calcula o desempenho ao final do semestre, e cumulativamente, com os semestres anteriores, levando em consideração a carga horária cursada, a carga horária no ato da matrícula e a carga horária em disciplinas que houve reprovação por frequência (FERREIRA; CRISÓSTOMO, 2011). Cabe mencionar que esta medida foi utilizada nos estudos de Araújo et al. (2013); Rodrigues et al. (2016); Jung, Zhou e Lee (2017); e, Paula e Farias (2017).

### 3.8 TRATAMENTO DOS DADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados foram tabulados no software Microsoft Excel®, posteriormente transferido para o IBM® *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 24.0. A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk. As variáveis contínuas foram descritas por meio de análise de tendência central (média ou mediana) e dispersão (desvio padrão ou amplitude interquartilica). Já as variáveis categóricas foram apresentadas em frequência absoluta e relativa (percentual). Para comparação das variáveis contínuas que apresentaram distribuição normal entre universitários ingressantes e concluintes utilizou-se o Teste t para grupos independentes, para as variáveis não paramétricas, realizou-se a comparação das medianas por meio do Teste U de Mann-Whitney. Para verificação de relação entre as variáveis, utilizou-se o Teste de Correlação de Pearson ou Spearman. A análise de associação das variáveis independentes AC, AE e QV com o Desempenho Acadêmico dos estudantes foi testada via Regressão Linear Múltipla e o modelo explicativo foi controlado por idade, sexo e nível socioeconômico.

### 3.9 ÉTICA DO ESTUDO

Este estudo seguiu as normas da Resolução nº 466/ 2012 do CNS e da Resolução nº 510/2016 do CNS, as quais apresentam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, com encaminhamento ao Comitê de Ética da Faculdade de Artes do Paraná - Campus II – UNESPAR,

localizado na Rua dos Funcionários, 1357, Bairro Cabral, Curitiba – PR. O Parecer de Aprovação, nº 3.325.930, consta no (Apêndice 1).

### 3.10 OBJETIVOS E ETAPAS DO MÉTODO

QUADRO 7 - OBJETIVOS E ETAPAS DO MÉTODO

ETAPA	OBJETIVO	INSTRUMENTO	TRATAMENTO ESTATÍSTICO
Objetivo Geral	Verificar a relação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes e concluintes na cidade de Rio Branco – Acre.	AF5; EAGP; WHOQOL-BREF	A relação entre os grupos foi realizada pelo Teste de Correlação de Pearson ou Spearman.
Objetivo Específico 1	Caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada, (faixa etária, sexo, estado civil, curso e período e nível econômico).	ABEP (2019) E SOCIODEMOGRÁFICO	Frequência relativa absoluta das variáveis categóricas. Média e Desvio padrão das variáveis contínuas.
Objetivo Específico 2	Comparar as medidas de autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida em estudantes universitários ingressantes e concluintes.	AF5; EAGP; WHOQOL-BREF	A comparação entre os grupos foi realizada pelo Teste T Independente, em caso de simetria dos dados, ou pelo Teste de U Mann-Witney, em caso de assimetria.
Objetivo Específico 3	Verificar a correlação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes e concluintes.	AF5; EAGP; WHOQOL-BREF	Realizou-se a relação entre os grupos pelo Teste T Independente, em caso de simetria dos dados, ou pelo Teste de Mann-Witney, em caso de assimetria.
Objetivo Específico 4	Verificar a associação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes e concluintes.	AF5; EAGP; WHOQOL-BREF	Para análise de associação das variáveis independentes como o DA, realizou-se a análise de Regressão Linear Múltipla. Para essa análise, o modelo explicativo foi controlado, por idade, sexo e nível socioeconômico. Consideraram-se significativos resultados que apresentaram o P valor menor que 5%.

FONTE: Elaborado pela autora.

### 3.11 COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados, primeiramente efetuou-se contato via e-mail com os diretores dos Centros envolvidos e, logo em seguida, manteve-se contato telefônico com os professores das turmas investigadas para a apresentação dos objetivos e relevância do estudo, tempo de aplicação dos questionários, bem como, esclarecimentos de possíveis dúvidas. Após a autorização pela direção dos

centros e aprovação do Comitê de Ética, agendou-se a coleta de dados, sendo realizada nos meses de julho e agosto de 2019.

No dia da coleta de dados, os estudantes selecionados receberam as instruções necessárias para participação no estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) para preenchimento, autorizando o uso dos seus dados. Neste termo constou uma breve explicação do objetivo da pesquisa e os métodos a serem empregados. Foi esclarecido que eles poderiam abandonar as avaliações a qualquer momento que desejassem. O convite à participação na pesquisa, em duas vias, foi assinado pela pesquisadora e pelo participante, sendo que cada um ficou com uma das vias assinadas.

Foi efetuado previamente um treinamento dos avaliadores acerca dos procedimentos deste estudo, visando melhorar a confiabilidade da coleta de dados.

### 3.12 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Foram elaborados os seguintes procedimentos: De posse do horário de aula, onde continha o dia e horário do encontro, endereço dos blocos das turmas que seriam investigadas, dados estes fornecidos previamente pela pesquisadora; separou-se, com antecedência, o material de coleta de dados. Chegou-se com antecedência ao início da aula, para a aplicação do questionário.

O profissional que estava na sala de aula dos alunos que foram avaliados, apresentou o(s) pesquisador(es) a eles, e este informou aos estudantes sobre o objetivo da aplicação dos instrumentos, o modo e tempo de aplicação e o destino dos dados obtidos.

Explicou-se aos sujeitos investigados que as informações prestadas ao pesquisador seriam de caráter confidencial, em seguida, foram assinadas as formalizações do convite à participação na pesquisa em duas vias, ficando uma via na posse deles e outra do pesquisador. Com o consentimento do aluno em participar da pesquisa, aplicaram-se os instrumentos, na própria sala de aula de forma coletiva.

Algumas considerações importantes foram feitas: lembrar aos alunos que preenchessem as informações pessoais do questionário sociodemográfico e seguissem rigorosamente as instruções para o preenchimento dos instrumentos principalmente do WHOQOL-BREF (duas últimas semanas).

Quando o respondente apresentou dificuldades, foi fornecida orientação, lendo novamente a pergunta, sem induzi-lo à resposta, com cuidado e atenção; enfatizando a importância que nenhuma pergunta ficasse sem resposta. Informou-se também aos alunos que, após a conclusão da pesquisa, os resultados seriam apresentados a eles e aos professores e, ao final, agradeceu-se a colaboração.

### 3.13 ESTUDO PILOTO

Foi realizado um estudo piloto no mês de junho de 2019, com 25 estudantes da Universidade Federal do Acre- UFAC, para verificar a viabilidade do tempo gasto em média para responder os questionários, bem como, estabelecer o período necessário para as coletas, ambientar e esclarecer prováveis lacunas com os pesquisadores a partir de sua aplicação. Os sujeitos envolvidos no teste piloto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém, não foram incluídos nos resultados da pesquisa.

O teste auxiliou na preparação da equipe responsável pelas avaliações, pois objetivou aprimorar a credibilidade da coleta das informações. Com este, obteve-se o tempo estimado para a aplicação dos instrumentos entre 30 e 40 minutos, identificando-se a necessidade de uma adequação no questionário sociodemográfico, assim como a necessidade de detalhar melhor as informações para o preenchimento dos questionários do autoconceito e qualidade de vida.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados encontrados por este estudo, que teve como objetivo verificar a relação do autoconceito, autoeficácia e a qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Superior em Rio Branco, Acre. Inicialmente, serão apresentadas as características gerais da amostra. A média de idades dos acadêmicos é de 21,82 anos ( $dp=4,48$ ) com no mínimo de 18 anos e no máximo de 45 anos. O coeficiente de Rendimento acadêmico teve a média de 7,42 ( $dp=1,83$ ) com no mínimo 0,21 e no máximo de 9,86. A maioria dos acadêmicos são do sexo feminino, do centro de estudos CELA, ingressantes na universidade e com estado civil solteiro. Em relação a sua ocupação além dos estudos, a maioria não trabalha. Dos estudantes que trabalham, a maioria tem um regime de trabalho de 20 horas/semanais ( $N=133$ ), e apenas 3 trabalham 40 horas semanais. Dos estudantes que não trabalham, a maioria recebe auxílio de bolsa estudante. Em relação à condição econômica e moradia, a maioria é de classe C e mora em instituições. Demais informações sobre a caracterização da amostra encontra-se na TABELA 1.

TABELA 1 - ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS CATEGÓRICAS EM FREQUÊNCIA E PERCENTUAL, REFERENTE À AMOSTRA DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, BRASIL.

(continua)

Variáveis	Frequência	Percentual
Sexo		
Feminino	490	56,5
Masculino	377	43,5
Centro de estudo		
CCSD	170	19,6
CELA	267	30,8
CCET	126	14,5
CFCH	261	30,1
CCBN	43	5,0
Situação Acadêmica		
Ingressante	617	71,2
Concluinte	250	28,8
Estado Civil		
Solteiro (a)	745	85,9
Casado (a)	112	12,9
Divorciado (a)/Separado (a)	09	1,0

Variáveis	Frequência	Percentual
Viúvo (a)	01	0,1
Trabalha		
Não	703	81,1
Sim	164	18,9
Tipo de Residência		
Própria	170	19,6
Alugada	04	0,46
Instituição	262	30,2
De familiar	02	0,22
Financiada	170	19,6
Auxílio de Bolsa		
Sim	638	73,6
Não	225	26,0
Classificação Socioeconômica		
A	55	25,9
B	291	33,6
C	395	45,6
D-E	126	14,5

CCSD: Centro de Ciências da Saúde e do Desporto, CELA: Centro de Educação, Letras e Artes, CCET: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, CFCH: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, CCBN: Centro de Ciências Biológicas e da Natureza.

FONTE: elaborada pela autora.

Considerando a variável sexo, este estudo apresentou prevalência do sexo feminino. Tal fato coaduna com descobertas de alguns autores quando mencionam que as mulheres representam a maior parte da sociedade. Ademais, registros de outras pesquisas com o público do Ensino Superior, evidenciaram maior participação do sexo feminino (GASPAROTTO, 2015; WERNER; SIQUEIRA; LEMES, 2015; SARAWEEERA; KURUPPU, 2020).

A partir da análise descritiva observou-se, por meio da média de idade dos participantes, que a maioria dos alunos investigados se encontram na faixa etária adulto jovem. Esses dados são congruentes com afirmações relacionadas à idade da maioria dos estudantes no Ensino Superior. De acordo com informações do Censo da Educação Superior, 3,5 milhões de estudantes têm mais de 20 anos de idade, e aproximadamente 600 mil têm mais de 40 anos de idade (JUCA et al., 2019).

Esse achado corrobora com Dinis (2013), quando menciona que a idade dos jovens universitários está entre 18 e 24 anos, o que a autora chama de *adulterez* emergente, marcada também pela pretensão de independência da família. Colabora com este enfoque, Brasil (2018), quando alude que, em 2018, a idade de ingresso dos alunos era de 19 anos e de concluintes 23 anos.

No presente estudo foi identificada uma prevalência de estudantes ingressantes. Observa-se que este fato, tem sido uma tendência predominante, de acordo com Brasil (2018). Estes resultados podem se justificar pelas transformações sofridas na educação superior brasileira nas últimas duas décadas, por meio das políticas de inclusão, que favoreceram a democratização das vagas nas IES públicas e privadas, propiciando o aumento do corpo discente, com o número de matrículas passando de 1,5 milhão para mais de 7 milhões entre 1991 e 2012, representando um percentual de 350% (RISTOFF, 2014; INEP, 2015).

Quanto ao número reduzido de concluintes, pode-se inferir, a partir dos dados exibidos por Lompa e Reszka (2015), que investigaram o fenômeno da evasão universitária no Brasil, que tal fato está ligado ao grande número de abandonos. E concluíram que este tema é recente e pouco investigado. Outra descoberta diz respeito aos múltiplos fatores que induzem os discentes a se evadirem. Outros pesquisadores citam diferentes causas, como a insatisfação com a escolha do curso, transição da juventude para a vida adulta; desafio pessoal, interpessoal e acadêmico; adaptação às variáveis relacionadas à carreira; grupo de colegas e a instituição (CUNHA; CARRILHO, 2005; OLIVEIRA; MORAES, 2015; JUCÁ et al., 2019).

Outro importante dado diz respeito ao número elevado de alunos que recebem bolsa estudantil, 638 alunos (73,6 %). Este fato permite-nos inferir que, grande parte dos alunos investigados nesta pesquisa, são advindos de escolas públicas e pertencem a famílias de classe econômica menos favorecidas (classe C com 45,6% de alunos). Ou ainda, pela mudança no cenário na educação superior brasileira, sobretudo, com as políticas de expansão das IES e, conseqüentemente do aumento no número de vagas, que proporcionou, o ingresso de alunos com um perfil diversificado (RISTOFF, 2014; INEP, 2015).

Na inferência estatística comparativa, verificou-se que houve diferença estatística ao nível de  $p < 0,05$  entre os grupos para a idade, o coeficiente de rendimento acadêmico e para o autoconceito social, onde os acadêmicos concluintes têm melhores médias. A análise não mostrou diferença na autoeficácia geral. Demais resultados da análise comparativa das facetas do autoconceito e da autoeficácia geral encontram-se na TABELA 2.

TABELA 2 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DE IDADE, COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO, AUTOEFICÁCIA GERAL E DO AUTOCONCEITO E SEUS DOMÍNIOS ENTRE INGRESSANTES E CONCLUINTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, BRASIL

	Ingressantes n = 617	Concluintes n = 250	
Variáveis	Média (DP)	Média (DP)	p
Idade	20,8 (4,1)	24,2 (4,3)	<0,001
Coef. RA	7,2 (2,1)	7,9 (1,1)	<0,001
AC Acadêmico	59,7 (15,9)	60,3 (15,1)	0,64
AC Familiar	62,6 (16,2)	63,2 (16,1)	0,63
AC Físico	48,4 (22,4)	45,8 (22,3)	0,12
AC Social	60,9 (19,6)	67,6 (19,6)	<0,001
AC Emocional	53,3 (21,6)	54,1 (22,1)	0,66
AC Geral	56,3 (10,7)	57,3 (10,9)	0,22
AE Geral	29,5 (5,7)	29,4 (5,7)	0,87

Coef. RA: Coeficiente de Rendimento Acadêmico; AC: Autoconceito; AE: Autoeficácia; p<0,05

FONTE: elaborada pela autora.

Na análise comparativa das variáveis estudadas entre os alunos, foi possível observar a existência de diferença significativa na média de idade dos alunos concluintes ( $M= 24,2$  dp  $\pm 4,3$ ) e de ingressantes ( $M= 20,8$  dp  $\pm 4,1$ ), porém, deve-se considerar que a maioria dos cursos são realizados em 4 anos, o que pode ter causado este resultado. Este estudo está dentro da média convencional preconizada para alunos do Ensino Superior (CATUNDA; RUIZ, 2008). Esses achados corroboram com os valores exibidos em um estudo realizado na Universidade Federal de Santa Maria, onde constatou-se que a média de idade dos ingressantes foi de 20,2 e para dos concluintes foi de 24,2 (HOFFMANN; NUNES; MULLER, 2019). No entanto, contrários ao estudo em questão, os registros evidenciados pelo Censo da Educação Superior 2018, notas estatísticas, apresentam valores entre 19 anos para entrada e 23 anos para a conclusão dos alunos (BRASIL, 2018).

Na TABELA 2 pode-se observar que a média do coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) dos estudantes concluintes ( $M= 7,9$  dp  $\pm 1,1$ ) foi superior e significativa à dos alunos ingressantes ( $M= 7,2$  dp  $\pm 2,1$ ). Supostamente, este fato ocorreu, em decorrência das vivências no ambiente universitário, favorecendo a integração social, a escolha do curso correspondendo à carreira profissional desses alunos que, por sua vez, promoveram melhor adaptação das exigências da vida acadêmica. (OLIVEIRA; MORAIS, 2015; PORTO; SOARES; 2017). Sobre este aspecto, Almeida (2013) argumenta que o percurso vivenciado na universidade demandará do estudante uma autonomia, crescimento individual, interpessoal e institucional. Essas transformações são necessárias para não ocorrer interferência na adaptação acadêmica, na integração e no desempenho acadêmico. Outros autores



corroboram com esse entendimento (SILVA, 2016; OLIVEIRA et al., 2015; MATIAS; MARTINELLI, 2017).

Em consonância, Oliveira e Moraes (2015), investigando vivências acadêmicas e o grau de satisfação de alunos ingressantes de uma Universidade Federal encontraram menores índices de adaptação e integração nas dimensões estudo e pessoal. É válido mencionar que, o momento da mudança e integração do jovem no Ensino Superior é um período bastante difícil, exigindo-lhe habilidades para desenvolver as atividades com competência (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Em contraposição, a pesquisa de Porto e Soares (2017), buscando identificar e comparar o impacto da expectativa na adaptação de 400 estudantes brasileiros iniciantes e concluintes, descobriu que os iniciantes tiveram mais facilidade na adaptação à instituição e valores mais elevados no desempenho acadêmico. Uma das explicações para este resultado foi que o aluno concluinte está preocupado com a transição de final da graduação e a inserção no mercado de trabalho (SOARES et al., 2014).

Já os estudos de Campos (2018), investigando a influência da graduação na evasão entre os cursos de Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação, encontraram, entre outros motivos, que o desempenho acadêmico apresentou diferença significativa na comparação entre os grupos, onde o Curso de Ciências da Computação apresentou escores mais altos, quando comparado aos Cursos de Filosofia e Psicologia com valores de  $p < 0,05$ .

A pesquisa realizada por Paula e Farias (2017), objetivando identificar variáveis associadas ao desempenho acadêmico no curso de Ciências Contábeis, revelou que os discentes menores de 25 anos tiveram um desempenho maior que discentes com mais de 25 anos. Esse dado se assemelha aos resultados do presente estudo para a variável idade.

Na comparação das dimensões do autoconceito AC entre estudantes ingressantes e concluintes, ganhou destaque estatisticamente significativo a dimensão social, apresentando valores médios superiores no grupo de sujeitos concluintes. Este achado permite supor que estes indivíduos possuem uma percepção mais positiva das suas relações sociais com os atores envolvidos no contexto escolar e familiar.

Na mesma linha, Matias e Martinelli (2017), investigando a correlação entre apoio social e autoconceito no Ensino Superior, observaram resultados semelhantes

aos encontrados nesta pesquisa. O estudo revelou que, entre as dimensões da escala do autoconceito, identificaram-se valores significativos para a dimensão social. Verificou-se, ainda, uma correlação positiva entre autoconceito e apoio social nos alunos que se sentiam mais realizados pessoalmente, bem como, que tinham autopercepção positiva relacionada às interações sociais. Segundo as autoras, o apoio social é um dos aspectos que contribui com a adaptação do estudante universitário.

Adicionalmente, Farias e Santos (2006) identificaram a prevalência da dimensão social do autoconceito em estudantes mais velhos. Em outro estudo, com alunos de uma Universidade de Moçambique, analisando a relação das dimensões do AC com a satisfação com a vida, evidenciou-se uma associação com algumas dimensões, entre elas, a social (CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

No entanto, ao comparar o autoconceito global numa amostra de 552 estudantes portugueses iniciantes e finalistas no Ensino Superior, Barros e Moreira (2013) concluíram não haver diferenças significativas entre os grupos investigados. Matias e Martinelli (2017), consideram que, tanto a entrada como a saída da universidade geram impactos na vida do estudante a partir das exigências, adaptação, expectativas da possível inserção no mercado de trabalho e diversas situações vivenciadas que influenciarão esse período, representando um período de muitas dúvidas, angústias e vulnerabilidade que pode se estender em outras fases da vida.

Quanto à variável autoeficácia, não houve diferença significativa entre os grupos investigados. É provável que este achado se justifique, em função do instrumento utilizado para verificação da autoeficácia (AE), que exhibe medidas globais e não específicas. De acordo com Choi (2005), o nível de especificidade em que a AE é mensurada impacta a força da relação entre o desempenho acadêmico e autoeficácia. No estudo mencionado, para a autoeficácia acadêmica (AEA) obteve-se o valor de ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) e na AE específica (crença para realizar tarefas específicas de um curso) se mostraram como únicos preditores positivos significativos a médio prazo ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) e na AE geral não houve correlação significativa ( $r = .14$ ,  $p > .05$ ). Colaboram ainda com este prisma, Chesnute e Burley (2015), evidenciando que a acurácia e confiabilidade dos constructos tiveram influência de associação entre AEA e DA.

Em contraste, partindo de uma revisão sistemática, Honicke e Broadbent (2016), utilizando uma análise de meta-regressão para medir o grau em que a

autoeficácia geral, específica e acadêmica previam o desempenho acadêmico, não encontraram resultados significativos, ou seja, as medidas de autoeficácia não diferem na previsão do desempenho acadêmico.

No entanto, Guimarães et al. (2019), ao comparar a autoeficácia AE entre estudantes concluintes em três cursos diferentes, utilizando o mesmo instrumento que esta pesquisa, detectaram diferença significativa entre os grupos investigados, onde os alunos de Psicologia obtiveram escore abaixo da média, e o grupo de alunos de Enfermagem e Engenharia Civil alcançou resultados acima da média. Outro dado importante, foi que os homens obtiveram níveis significativos maiores de AE, quando comparados ao sexo feminino.

Em outra perspectiva, Ainscough et al. (2016), investigando mudanças na AE em estudantes de Biologia durante o primeiro ano, observaram que a AE aumentou em média 26% durante todo o semestre. Esses resultados divergem dos apresentados por Teixeira e Costa (2018), que identificaram em estudantes de Portugal do 2º ano, valores para autoeficácia geral ( $p < 0,05$ ).

Na comparação da percepção de qualidade de vida entre os grupos de acadêmicos, a análise mostrou haver diferenças na percepção de Qualidade de vida geral, no domínio social, com melhores médias para os acadêmicos concluintes. A análise também apontou haver diferença entre os grupos para o domínio Meio ambiente da qualidade de vida, no entanto, com a melhor média deste escore para os acadêmicos ingressantes. Demais informações encontram-se na TABELA 3.

TABELA 3 - COMPARAÇÃO DAS MEDIANAS DOS DOMÍNIOS DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA ENTRE INGRESSANTES E CONCLUINTES

(continua)

	Ingressantes n = 617	Concluintes n = 250	
Variáveis	Mediana (AI)	Mediana (AI)	P
Geral	37,5 (25)	42,5 (37,5)	0,01*
Físico	53,5 (17,8)	50 (17,8)	0,46
Psicológico	45,8 (20,2)	41,7 (25,3)	0,19
Social	41,6 (33,3)	50 (25)	<0,01*
Meio Ambiente	50 (21,9)	46,8 (17,1)	0,01*
Média dos domínios	46,1 (17,7)	48,8 (15,4)	0,09

\* $p < 0,05$

FONTE: elaboração da autora.

Um dado importante referente à qualidade de vida dos estudantes de graduação, divulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é que 23,3% dessa

população foi identificada com algum distúrbio mental e má qualidade de vida QV. Essa descoberta foi atribuída às necessidades que esses alunos se deparam para se adaptarem à nova fase da vida adulta, como morar sozinhos, administrar a vida financeira e estudar (OMS, 2015).

Pesquisadores afirmam que, frente ao aumento da população universitária nos últimos anos, é pertinente acompanhar dados demográficos, de comportamento e ambientais desses sujeitos que possam ter associação com a saúde e com o desempenho acadêmico, com o propósito de elaborar políticas e outras ações para esse público específico (LANGAME et al., 2016; GUIMARÃES et al., 2017).

Os resultados desta pesquisa revelaram que os estudantes concluintes obtiveram melhores escores na qualidade de vida geral. Tal achado denota que, provavelmente, o tempo na faculdade tenha proporcionado uma maturidade que propiciou a independência pessoal e profissional desses alunos, o que tem relação com a QV geral (ANVERSA et al., 2018). Estes dados estão alinhados com a pesquisa de Catunda e Ruiz (2008) que, ao investigar a QV de estudantes de graduação, notaram uma boa avaliação da qualidade de vida geral por parte dos participantes, e ainda, que estão satisfeitos com as condições de saúde com valores acima dos 70% de positividade. Igualmente, Oliveira et al. (2015) apresentaram escores para a QV geral de aproximadamente 70,81%.

Anversa et al. (2018) descobriram diminuição, embora não significativa em todos os domínios da QV nos alunos do primeiro ano quando comparados aos do último ano, e na QV total não houve diferença significativa, vale ressaltar que o único domínio que demonstrou diferença significativa foi o físico ( $p=0,038$ ). Ainda em relação à QV geral, diferentemente dos resultados deste estudo, Santos e Bittencourt (2017) encontraram que a maior parte de sua amostra considerou a qualidade de vida como regular. Por sua vez, Viana e Sampaio (2019) relataram que a QV dos estudantes concluintes era indefinida.

No entanto, Artigas, Moreira e Campos (2017), com uma amostra semelhante à deste estudo, em uma Universidade Federal, objetivando comparar a percepção da QV em universitários do primeiro e último períodos, revelaram não haver diferença significativa entre os grupos investigados, que apresentaram bom escore geral para a QV em quase todos os domínios, a única exceção foi para o domínio aspectos físicos em que os concluintes exibiram melhores médias.

Ainda, segundo os autores acima, seus estudos exibiram a segunda maior pontuação no domínio social da QV, porém, para os dois grupos de alunos, ingressantes e concluintes. No estudo em questão, evidenciaram-se melhores escores para o domínio social da QV nos estudantes concluintes. As facetas que dizem respeito a esse domínio são: 20, 21 e 22, as quais indagam sobre suas relações pessoais, sexuais e o quão satisfeito o sujeito está com o apoio que recebe dos amigos. Portanto, considera-se que os resultados obtidos estão relacionados à percepção positiva desses sujeitos com a vida social e o convívio com outros indivíduos e o ambiente acadêmico (LANGAME et al., 2016). Outra hipótese, é que o período final está carregado de contentamento, revelando a satisfação do estudante pelas vivências e possibilidades com a sua futura profissão (OLIVEIRA, 2015).

Alguns estudos corroboram com os achados da presente investigação. Oliveira et al. (2015) encontraram maior pontuação no domínio social da QV em estudantes de graduação. Igualmente, Ramos-Dias et al. (2010) divulgaram melhor percepção no domínio social em estudantes do sexto ano do Curso de Medicina. Serinolli e Novaretti (2017), investigando 405 estudantes do 1º e 12º períodos do Curso de Medicina não encontraram diferença significativa entre o número de anos de faculdade na QV, porém, as maiores pontuações foram para o domínio das relações sociais, muito embora, tenham sido observados menores escores na QV feminina nas relações físicas, psicológicas e sociais.

De forma semelhante, Santos e Bittencourt (2016), analisando fatores associados à qualidade de vida de estudantes da área da saúde em uma universidade privada, por meio de uma pesquisa quali-quantitativa, observaram uma boa análise para o domínio das relações sociais entre os sujeitos investigados, e ainda que os homens indicaram possuir melhor QV que as mulheres.

Outro resultado deste estudo apontou para a existência de diferença significativa para o domínio meio ambiente da QV, porém, este achado ocorreu no grupo dos alunos ingressantes. Este domínio valoriza os aspectos das condições ambientais e estilo de vida do estudante. Pode ser que os melhores escores nessa dimensão podem estar relacionados à qualidade do transporte, motivação, qualidade do sono e que a universidade disponha de bons ambientes (CIHAN; BOZDAG; VAR, 2019). Algumas investigações corroboram com esses escores, Shareef et al. (2015), investigando estudantes na Arábia Saudita, demonstraram que todos os domínios estavam correlacionados entre si, ou seja, os alunos fizeram avaliações semelhantes

nos domínios da QV, vale ressaltar o coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,78 para as relações com o meio ambiente.

Similarmente à descoberta desta pesquisa, Tempiski et al. (2015) descobriram que estudantes resilientes tiveram melhor percepção do ambiente educacional. Estes pesquisadores também utilizaram o WHOQOL-BREF para avaliar a QV, e ainda, o Dundee Ready (DREEM), uma medida que avalia o ambiente educacional. Na avaliação deste instrumento, os estudantes que obtiveram pontuação para resiliência alta ou muito alta, uma menor parte (15%), pontuou no DREEM ruim ou com problemas. Em contrapartida, esse valor foi em maior proporção (48,9%) nos sujeitos com níveis de resiliência baixo ou muito baixo.

Resultados distintos a essa pesquisa foram evidenciados no Brasil em uma instituição pública, que centrou em comparar a QV de estudantes do primeiro e último ano nos Cursos de Fonoaudiologia, Terapia ocupacional e Fisioterapia. O desfecho revelou diferença significativa apenas para o Curso de Fisioterapia no domínio ambiental para os alunos do último ano que obtiveram escores maiores que os discentes do primeiro ano (ANVERSA et al., 2018).

Na pesquisa de Langame et al. (2016), comparando a percepção dos domínios da QV em três áreas: saúde, exatas e humanas, identificou-se que o curso de exatas obteve as maiores médias para o domínio meio ambiente, e que a área da saúde obteve a pior média nesse domínio.

A investigação de Catunda e Ruiz (2008), onde o eixo do estudo centrou-se em avaliar a percepção da qualidade de vida de estudantes universitários em diferentes áreas, de alunos ingressantes e do quarto período, exibiu menor avaliação no domínio ambiental da QV. Ademais, Oliveira (2006) evidenciou resultados semelhante em seu estudo para o domínio meio ambiente, onde apresentou menor média. Além disso, não foram observadas diferenças significativas relacionadas ao semestre do curso investigado. Tal constatação foi comprovada por Serinolli e Novaretti (2017), que observaram menores escores para o domínio meio ambiente da QV em estudantes brasileiros. Porém, foi identificada uma associação positiva entre crenças religiosas e melhora na QV relacionada à saúde psicológica e ao domínio ambiental.

No que tange à qualidade de vida geral dos ingressantes, os resultados obtidos no presente estudo não foram significativos, acredita-se que tais achados podem estar relacionados ao ingresso no Ensino Superior, ou seja, o período de

adaptação para os estudantes que iniciarão outra fase, com a transição do Ensino Médio para a Universidade, que tem sido caracterizado como um momento de grande stress, com mudanças que podem interferir em diferentes aspectos na vida dos jovens, influenciando na QV e rendimento acadêmico (OLIVEIRA, 2006; SOARES et al., 2014; SHAREEF et al., 2018).

Além disso, a literatura aponta que a idade interfere na prática de atividade física, ou seja, verifica-se uma diminuição desta prática, ocorrendo com mais frequência nos jovens com idade de 18 a 25 anos, o que tem uma relação direta com a qualidade de vida e com o aumento do sedentarismo (BOWLING, 2002; RAMIREZ-CAMPILLO et al., 2016; GUIMARÃES et al., 2017; CICEK GUNER, 2018).

Uma pesquisa brasileira, com estudantes universitários ingressantes e concluintes, buscou comparar e refletir sobre a qualidade de vida QV em três cursos de saúde. Segundo os autores, os resultados evidenciaram uma diminuição não significativa na QV dos estudantes ingressantes do primeiro ano nos três cursos, quando comparados aos estudantes do último período (ANVERSA et al., 2018). Catunda e Ruiz (2008) também contribuíram com os achados desta pesquisa, quando os participantes da pesquisa relataram ter uma boa qualidade de vida.

Os estudos de Serinilli e Novaretti (2017), examinando quais fatores sociodemográficos poderiam afetar a qualidade de vida de estudantes de Medicina, através do WHOQOL-BREF, confrontaram os achados da presente pesquisa, mostrando que a qualidade de vida foi significativamente em estudantes com crenças religiosas.

Na análise de correlação entre o desempenho acadêmico com fatores do autoconceito, autoeficácia e percepção de qualidade de vida dos acadêmicos ingressantes, foi possível identificar correlações positivas de baixa magnitude entre o desempenho acadêmico com o Autoconceito no escore geral, nos fatores social e emocional. Não foi possível identificar correlações entre a autoeficácia e a qualidade de vida e seus domínios. Demais informações encontram-se na TABELA 4.

TABELA 4 - CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES E OS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.

Variáveis	Coef. Correlação	p
AC Acadêmico	0,02	0,59
AC Familiar	0,05	0,19
AC Físico	0,02	0,62
AC Social	0,20*	0,001
AC Emocional	0,09*	0,02



AC Geral	0,12*	0,002
AE Geral	0,19	0,64
QV Geral	0,01	0,99
QV Físico	0,02	0,61
QV Psicológico	0,01	0,95
QV Social	0,03	0,44
QV Meio Ambiente	0,04	0,24
QV Média dos domínios	0,07	0,86

---

AC: Autoconceito; AE Autoeficácia; QV: Qualidade de Vida;  $p < 0,05$

O desempenho acadêmico DA dos alunos ingressantes está correlacionado positivamente com o AC geral. É possível inferir que o AC atuou com um preditor do DA desses estudantes. Esses resultados sustentam a ideia de que indivíduos com níveis elevados de autoconceito, sentem-se mais motivados academicamente a empenharem-se em atividades mais desafiadoras e são mais persistentes nas tarefas difíceis por acreditarem em seu potencial acadêmico. Tal achado encontra suporte nas colocações de Marsh e Craven (2006), quando mencionam que o AC atua como um mediador na obtenção de bons resultados, ou seja, funciona como reforço.

Ainda, para os autores citados acima, é interessante manter os indivíduos com sentimento de autoconfiança, pensamentos otimistas, motivados, ou melhor, com o autoconceito positivo, para aprimorar seu desempenho aproveitando todo o potencial dos sujeitos. Tal afirmação é compatível com os estudos de Khalaila (2015), que comprovou que um AC superior estava diretamente relacionado ao DA. Atestou também que a ansiedade de teste e a motivação são mediadoras significativas na relação entre AC e DA.

Esses resultados são consonantes com a pesquisa de Somm (2014), na Bélgica, em uma amostra de universitários semelhante ao estudo em questão, que, após análise de correlação de Pearson, encontrou correlação pequena, porém, significativa entre o autoconceito acadêmico e o desempenho acadêmico, prevalecendo maior DA no gênero masculino, que apresentou maiores níveis de autoconceito e motivação autônoma. Segundo este estudo, observou-se, ainda, a relação positiva entre desempenho acadêmico inicial e motivação autônoma, que foi mediada pelo nível de autoconceito acadêmico.

Em consonância com a pesquisa realizada, Khalid, Zafar e Nousheen (2015), investigando estudantes universitários Paquistaneses, relataram existir uma diferença significativa no autoconceito dos sujeitos em relação às notas obtidas, e que os alunos



com as melhores pontuações têm autoconceito significativamente melhor em comparação com alunos que obtiveram outras notas.

Tal constatação coaduna com a pesquisa de Fenning et al. (2013) que, ao investigar os efeitos da autoeficácia, autoconceito na trajetória profissional em alunos ingressantes, revelaram padrões significativos de inter-relações entre o autoconceito, autoeficácia e os índices de desempenho acadêmico. Na visão de Sikhwari (2014) e Khalaila (2015), o autoconceito acadêmico é uma variável que tem grande influência na motivação e desempenho dos alunos, e que pessoas motivadas academicamente tem maior possibilidade de obter melhor desempenho acadêmico.

O estudo de Mitra e Le (2019), com estudantes ingressantes na Califórnia, buscando entender como melhorar o desempenho de alunos com baixo desempenho acadêmico em curso presencial e online, descobriu por meio das correlações bivariadas, que tanto alunos com baixo desempenho como os com alto desempenho obtiveram resultados significativos entre DA, AC e estilos de aprendizagens. Os coeficientes do modelo mostraram que entre os alunos de baixo desempenho, aqueles que apresentaram maiores níveis para autonomia, regulação de controle e valores intrínsecos apresentaram melhor desempenho. Faz-se importante expor que os alunos com altos níveis de AC, tiveram menores chance de sucesso no curso.

Messick (1979), investigando questões específicas relacionadas às características e medidas não cognitivas de realização acadêmica, enfatiza a aplicabilidade do autoconceito no âmbito educacional. Adicionalmente, Pascarella e Terenzini (2005) mencionam que o AC dos alunos interage com o meio acadêmico, influenciando no sucesso acadêmico. E ressaltam que as habilidades cognitivas, as competências adquiridas e os resultados acadêmicos positivos do primeiro ano na universidade são imprescindíveis para o bom desenvolvimento desse período estudantil.

Na presente pesquisa, observou-se uma correlação positiva entre as dimensões sociais e emocionais do AC com DA no grupo investigado. Isso leva à conclusão de que estudantes ingressantes, com um perfil mais extrovertido, satisfeitos pessoalmente e social têm maiores chances de obter melhor DA, ou seja, aspectos sociais impactam positivamente o desempenho acadêmico (MITRA; LE, 2019). Outra hipótese, a partir dos estudos de Gacek, Pilecka e Fusińska-Korpik (2014), seria que as experiências que os alunos ingressantes vivenciaram ao adentrar no Ensino Superior foram positivas. No estudo citado, os autores mencionam que, dependendo

do contexto vivido e o valor atribuído a essas experiências, algumas dimensões do AC terão maiores destaques.

Os resultados aqui encontrados são compatíveis com Freitas (2011), que evidenciou em estudantes universitários do primeiro ano, níveis elevados de autoconceito na aceitação social, ainda que o autoconceito geral tenha exibido valores inferiores. É importante enfatizar que os homens apresentaram escores superiores em várias dimensões, inclusive, na aceitação social e global. Esses dados são corroborados nos estudos de Brandão, Bolsoni-Silva e Loureiro (2017), os quais consideraram que o treinamento natural das habilidades sociais envolvidas em tarefas acadêmicas durante o curso poderia ter contribuído para o desempenho acadêmico dos alunos.

O modelo multidimensional e hierárquico exibido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) preconiza que a maneira como o indivíduo se percebe, a partir das experiências vividas e dos valores atribuídos pelo próprio sujeito, é experimental e tem caráter avaliativo. Segundo os autores, estes serão desenvolvidos ao longo da vida, a começar pelas relações sociais e o meio educacional. Portanto, perceber-se apoiado socialmente em questões afetivas, emocionais, favorece as interações sociais otimistas que, por sua vez, proporcionam o entendimento dos significados da sua trajetória de vida.

O autoconceito na Educação Superior é um constructo investigado sob vários aspectos. No presente estudo, o DA se relacionou com o fator emocional do AC no grupo de estudantes ingressantes. É provável que tal fato tenha ocorrido pelo caráter desenvolvimental do autoconceito, composto por múltiplas dimensões, que se organizam de forma hierárquica em áreas diferentes, ou seja, estes alunos, com base em suas experiências, atribuíram sentido, valor positivo às relações emocionais. (SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976).

A pesquisa de Matias e Martinelli (2017), procurando avaliar como se percebiam 234 estudantes do 5º ao 10º período de graduação, em instituições públicas e privadas, em relação ao apoio social recebido e ao autoconceito; descobriu correlação positiva de fraca magnitude entre apoio social e autoconceito. Vale destacar que os alunos que se declararam mais satisfeitos pessoalmente e com melhor autoestima também se perceberam mais apoiados socialmente nos aspectos afetivos, emocional e de formação.

Olmedilla, Ortega Toro e Abenza (2016), objetivando investigar a relação entre estudantes espanhóis fisicamente ativos e não ativos, mostraram que a prática de atividade física e esportes está relacionada ao autoconceito físico. Foi visto também, que as universitárias do 1º e 2º ano, praticantes de atividade física obtiveram níveis mais altos do autoconceito na dimensão emocional, comparado com as alunas que não eram ativas. Segundo estes autores, foi possível perceber um controle emocional maior diante das ações, além de uma melhor adaptação a situações incomuns do dia a dia.

Os achados deste estudo se distanciam da pesquisa de Montoya, Pinilla e Dussán (2018). Caracterizando o AC e investigando o efeito da disciplina e do treinamento em estudantes universitários ingressantes e concluintes em diferentes cursos, os autores reportaram que os estudantes concluintes do sexo masculino dos Cursos de Filosofia e Letras obtiveram médias de autoconceito social mais baixas que os bacharéis em Educação Física e Medicina. No entanto, não houve diferença significativa nesta dimensão do AC entre os grupos investigados.

No mesmo estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres concluintes na dimensão emocional do autoconceito. No entanto, quando se compararam as médias das dimensões do AC entre os cursos, descobriu-se que, nos alunos dos Cursos de Ciências e História, as mulheres obtiveram melhores médias de AC emocional, acadêmico e físico.

Não foi possível identificar resultados significativos das análises de correlação para a autoeficácia AE e os domínios da qualidade de vida QV. Segundo Bandura (1996; 2001); Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a autoeficácia refere-se a um conjunto de crenças que uma pessoa constrói com base nas experiências de vida e que influenciam as respostas motivacionais, cognitivas e afetivas a respeito de suas capacidades de planejar e executar cursos de ações requeridos e gerar certos resultados nos contextos de aprendizagem e realizações.

Quanto ao conceito de qualidade de vida, na visão de Fleck et al. (2000), é bem aceito o proposto pela Organização Mundial da Saúde, que se refere à percepção individual da pessoa sobre sua saúde conforme suas exigências culturais, sistemas de valores, metas, expectativas e preocupações.

Portanto, acredita-se que este resultado esteja atrelado ao fato de se tratar de estudantes ingressantes. Esses alunos ao entrarem na graduação, se veem diante de muitas situações que lhes exigem atitudes, que ainda não estão preparados para

enfrenta-las, além disso, trazem muitas expectativas, baseadas nas vivências do Ensino Médio (PORTO; SOARES, 2017). No entanto, essas perspectivas não são condizentes com a realidade vivida, o que impacta na percepção de autoeficácia desses sujeitos. Aliado a isto, de acordo com Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a percepção de AE diminui no primeiro ano de graduação.

Associado à constatação: estudantes iniciantes e ocorrência de uma diminuição da autoeficácia, é possível inferir, com base em estudos anteriores, que aconteceu uma diminuição da prática de atividade física a partir do ingresso no Ensino Superior, o que afeta a qualidade de vida desses indivíduos (VIEIRA *et al.*, 2002; MENDES-NETTO *et al.* 2013; RAMOS- DIAS *et al.* 2012; LANGAME *et al.* 2016). Os dois conceitos citados acima contribuem para uma justificativa do resultado da pesquisa em questão, visto que ambos tratam de uma percepção individual.

A partir de uma revisão sistemática e metanálise, Solis e Lotufo-Neto (2019) mostraram vários preditores positivos da qualidade de vida de estudantes universitários, entre eles o senso de autoeficácia. Esses resultados são congruentes com os apresentados por Teixeira e Costa (2018), que identificaram valores para autoeficácia geral ( $p < 0,05$ ), em estudantes de Portugal do 2º ano.

No grupo de acadêmicos concluintes, foi possível verificar correlações positivas de baixa magnitude entre o Desempenho acadêmico com o escore geral do Autoconceito e com o domínio psicológico da qualidade de vida. Também se mostrou significativa a correlação entre o desempenho acadêmico com o autoconceito social e no domínio social da qualidade de vida, de média magnitude. Demais informações encontram-se a seguir (TABELA 5).

TABELA 5 - CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE E OS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.

(continua)

Variáveis	Coef. Correlação	P
AC Acadêmico	0,06	0,30
AC Familiar	0,10	0,09
AC Físico	0,06	0,37
AC Social	0,35*	0,001
AC Emocional	0,03	0,63
AC Geral	0,18*	0,005
AE Geral	0,03	0,58
QV Geral	0,08	0,89
QV Físico	0,05	0,42
QV Psicológico	0,14*	0,02
QV Social	0,28*	0,01
QV Meio Ambiente	0,04	0,46

QV Média dos domínios	0,07	0,36
-----------------------	------	------

---

AC: Autoconceito; AE Autoeficácia; QV: Qualidade de Vida; \*p<0,05

FONTE: elaborada pela autora

A partir das correlações positivas entre o desempenho acadêmico e o autoconceito geral de estudantes concluintes, pode-se inferir que níveis elevados de AC se relacionam positivamente com o desempenho acadêmico. De forma semelhante, Rashid *et al.* (2015) descobriram que os estudantes com maiores notas, obtiveram também melhores escores para o autoconceito. A literatura mostra pesquisas evidenciando que, com o avanço da idade os indivíduos tendem a apresentar níveis mais elevados de autoconceito, é o que eles denominam de efeitos desenvolvimentais no AC (VEIGA, 1996; CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Esses dados são também corroborados por pesquisas fora do Brasil que detectaram a relação do desempenho acadêmico com estudantes que exibiram maiores resultados para o autoconceito. Como exemplo, citam-se as pesquisas de Khalaila (2015); Sikhwari (2014); Franklin; Debb; Colson (2017). Para esses autores, o autoconceito é um constructo que atua positivamente na motivação e desempenho dos alunos. Albert e Dahling (2016) encontraram que o autoconceito teve um efeito positivo nos melhores resultados acadêmicos (GPA) um ano depois e que mediava a relação entre Locus interno de controle (LGO) e o desempenho acadêmico.

Colabora com este enfoque o conceito desenvolvido por García-Cruz (2016), quando diz que o autoconceito representa uma variável psicológica determinante para o aluno do Ensino Superior, atuando na vida pessoal, profissional e na construção do seu eu, que pode ser construído e consolidado a partir das interações que o discente estabelece no ambiente social, com a família e na universidade com os sujeitos significativos.

Resultados contrários ao estudo em questão foram constatados por Sinjini e Kenny Le (2019), que verificaram em alunos com maior nível de autoconceito acadêmico menores chances de sucesso no curso. Segundo os autores, esses estudantes geralmente têm maior confiança em suas habilidades intelectuais e nível de preparação, no entanto, isso não refletiu no desempenho real no curso.

Outro aspecto importante referente a estudantes do Ensino Superior diz respeito ao ingresso na universidade, quando os acadêmicos diminuem consideravelmente a prática de atividade física (EL-GILANY *et al.*, 2011). Estes acadêmicos sofrem uma mudança em sua rotina, passando a vivenciar e se

submeterem a um ambiente com pressão constante sobre seu desempenho, com horas de sono bastante reduzidas, sem controle alimentar, falta de exercício regular, aumento do stress emocional e psicológico, muitos ainda adquirem hábitos negativos fazendo uso de álcool e drogas. Todos esses fatores intervêm na qualidade de vida QV desses estudantes. (GALL; EVANS; BELLEROSE, 2000; BRAY, 2004; ARRIA et al., 2008; INCE; EBEM, 2009; SOUSA et al., 2013;).

Pesquisas atuais revelaram que a QV dos discentes tem relação significativa com o desempenho acadêmico (SHAREEF et al., 2015; PAVÃO; FERREIRA; FERREIRA, 2019). A literatura existente fornece apoio para uma diminuição da prática da atividade física após a entrada no Ensino Superior (VIEIRA et al., 2002; MENDES-NETTO et al., 2013). Pesquisadores observaram que este fato tem contribuído para a diminuição da qualidade de vida desses indivíduos. (RAMOS- DIAS et al., 2012). Curiosamente, Gasparotto (2015) evidenciou resultados diferentes: os estudantes não revelaram diferenças na prática de atividade física moderada-vigorosa e, também, na atividade física vigorosa após o período de graduação.

Outros problemas associados à má qualidade de vida em jovens estudantes, diz respeito às más relações interpessoais, depressão e baixa-autoestima. Vale ressaltar que esses problemas psicológicos afetam a conquista, o desempenho e a produtividade dos alunos (DUCINSKIENE; KALEDIENE; PETRAUSKIEN, 2003; AL-SHIDHANI et al., 2015).

Investigações relataram que a saúde psicológica é afetada pela qualidade do sono e prática regular de exercícios físicos (VRIES et al., 2016). Corroboram com esse enfoque os estudos de Pavão et al. (2019), investigando diferenças de gênero na QV e DA, descobrindo que a satisfação com sono foi superior no sexo masculino, e ainda, que o gênero feminino demonstrou nível de QV inferior ao gênero masculino.

Dados provenientes de pesquisas com estudantes do Ensino Superior no Brasil evidenciaram maior número de associação da qualidade de vida com o desempenho acadêmico, quando se analisam os cursos separados, sugestionando a presença de particularidades entre eles (OLIVEIRA, 2006).

O presente estudo demonstrou uma correlação significativa entre desempenho acadêmico e o domínio psicológico da qualidade de vida de estudantes concluintes, resultado semelhante ao encontrado por Shareef et al. (2015). Os autores identificaram, em uma amostra de 335 estudantes, sendo 46% do sexo masculino e 44% feminino, que o alto desempenho acadêmico dos estudantes estava

relacionado com altos níveis do domínio psicológico da QV. Chama a atenção que o sexo masculino apresentou maiores escores. No entanto, o ano letivo (primeiro, segundo e terceiro ano) não revelaram nenhum efeito.

Esses achados permitem inferir que os estudantes do último ano já superaram de maneira positiva as exigências do meio acadêmico, ou seja, se adaptaram à rotina pesada, desta forma, passam despercebidas a falta de tempo e outras dificuldades (CUNHA; CARRILHO, 2005). Outra provável justificativa diz respeito ao período final de faculdade, por ser um momento de júbilo para os discentes, por todas as experiências vivenciadas, e as perspectivas referentes ao seu futuro profissional (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2009).

Sob essa perspectiva, Rodrigues et al. (2016), analisando variáveis endógenas e exógenas que influenciam o desempenho acadêmico, concluíram que o rendimento escolar não está vinculado apenas à motivação e aptidão de cada aluno, mas também se associa aos resultados psicológicos como esforço, persistência, expectativas de sucesso futuro e sentimentos positivos.

Corroborando com estes achados, a pesquisa de Langame et al. (2016), com estudantes de graduação das áreas da saúde, exatas e humanas, cujo objetivo referiu-se a caracterizar a QV, relacionando com o índice de rendimento acadêmico (IRA). Os autores identificaram que a área das humanas obteve os maiores valores da média e da mediana para o (IRA) e para os domínios da QV, com exceção para o domínio meio ambiente, aliado a isto, em relação aos domínios da QV, esta área também revelou relações significativas do domínio psicológico com o IRA.

Partindo de uma revisão sistemática e metanálise, Solis e Lotufo-Neto (2019), buscando identificar estudos que avaliaram preditores associados à QV em estudantes do Curso de Medicina, constataram que os alunos do sexo feminino exibiram menores escores de QV nos domínios físicos e psicológicos. E, ainda, que o poder da metanálise entre os domínios do WHOQOL-Bref e o SF-36 foi  $\geq 80\%$  para os domínios físicos e psicológicos. Por fim, os autores concluíram que os principais preditores que podem alterar a QV do grupo investigado estão relacionados à saúde física e psicológica do WHOQOL-Bref de estudantes do sexo feminino.

Todavia, a pesquisa realizada por Anversa et al. (2018) diverge dos resultados do estudo em questão. Ao comparar os escores de alunos em três cursos do último ano de faculdade, não encontraram diferença significativa entre os cursos na qualidade de vida geral e nos domínios físico, psicológico e social.



Outro dado desta pesquisa aponta para a existência de correlação entre desempenho acadêmico e o domínio social do autoconceito. Essas descobertas sugerem que os estudantes concluintes, ao longo do curso, estabeleceram relacionamentos significativos, de ordem interpessoal, de boas amizades e, também, com a universidade. Esses dados foram também verificados por Rabelo et al. (2015), ao procurar identificar o perfil de estudantes concluintes brasileiros e sua percepção sobre a formação. Os autores apresentaram que os alunos, de modo geral, consideraram que o ambiente acadêmico favoreceu a reflexão e convivência social, promovendo um ambiente de respeito à diversidade.

Pesquisas apontam que as vivências acadêmicas exigem dos alunos atitudes de autonomia, desenvolvimentos pessoal e interpessoal e com a instituição, a fim de favorecer melhor adaptação, integração e desempenho acadêmico. (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; SOARES, 2006). Para esses autores, existem cinco dimensões que interagem simultaneamente na vida dos alunos: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

Campira, Araújo e Almeida (2016), investigando diferenciação do autoconceito (AC) por sexo e idade, reportaram no sexo feminino com idade superior a 23 anos, valores mais elevados no autoconceito religioso e social. Para esses autores, alunas com mais idade têm mais responsabilidade com a vida adulta, isso inclui o casamento e suas responsabilidades familiares e domésticas, que contribuem para uma maior valorização social de si.

Resultados contrários foram identificados por Chen et al. (2013), com uma amostra de 1406 estudantes universitários em Taiwan. Após análise fatorial do constructo apoio social, os autores mostraram que o nível de concordância com três fatores: familiares, professores e pares, foi o que apresentou maior escore. Outro achado importante foi uma relação negativa entre o autoconceito e o desempenho acadêmico (DA). Essa significância negativa do AC sobre o DA foi justificada com base na percepção de alguns estudantes quando sugeriram que o AC e DA não possuem importância para eles.

Outro achado desta pesquisa foi a correlação significativa entre desempenho acadêmico e o domínio social da qualidade de vida. Tal fato demonstra que os discentes concluintes se encontram satisfeitos com as novas amizades, tiveram bom convívio social e uma percepção positiva da sua qualidade de vida. Essa justificativa encontra base no estudo de Manzatto et al. (2011). Vale ressaltar, que de acordo com



Wrosch e Scheier (2003), alunos com melhor percepção da QV aproveitam melhor os recursos e serviços disponíveis na instituição e são mais integrados em contextos social e acadêmico. Fato esse que também tem relação com o desempenho acadêmico (SILVA, 2015; PAVÃO; FERREIRA; FERREIRA, 2019). Em pesquisa similar, Shareef et al. (2016) descobriram que DA se correlacionou com as relações sociais da QV, quando os alunos relataram atitudes positivas nas relações com os amigos e o apoio percebido uns aos outros, ou seja, o suporte social. Esses dados estão também em consonância com a pesquisa de Oliveira (2006).

Entretanto, resultados divergentes, foram identificados por Langame et al. (2016) em estudantes universitários da área das exatas. Os autores observaram que o domínio das relações sociais apresentaram significativa correlação negativa com o índice de rendimento acadêmico.

A análise de Regressão Linear Múltipla apresentou para os ingressantes um modelo explicativo significativo do desempenho acadêmico (representado pelo coeficiente de Rendimento Acadêmico), em que as variáveis Autoconceito (e domínios), Autoeficácia e a percepção de Qualidade de Vida (e domínios) com  $R = 0,27$  e o  $R^2$  ajustado = 0,054. Os valores explicativos de cada variável são apresentados na TABELA 6.

TABELA 6 - ANÁLISE EXPLICATIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES PELOS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA

(continua)

Variáveis	B	Beta padronizado	P
AC Acadêmico	0,025	0,19	0,01*
AC Familiar	0,007	0,05	0,44
AC Físico	0,025	0,28	0,01*
AC Social	0,016	0,16	0,11
AC Emocional	0,011	0,12	0,34
AC Geral	0,071	0,38	0,13
AE Geral	- 0,002	- 0,005	0,91
QV Geral	0,001	0,007	0,87
QV Físico	0,003	0,004	0,98
QV Psicológico	0,002	0,007	0,92
QV Social	0,026	0,11	0,09
QV Meio Ambiente	0,008	0,06	0,32
QV Média dos domínios	0,01	0,05	0,59

AC: Autoconceito; AE: Autoeficácia; QV: Qualidade de Vida;  $p < 0,05$

Fonte: elaborada pela autora.

Nos estudantes ingressantes, o autoconceito acadêmico explica 19% do escore do desempenho acadêmico. Esta dimensão do AC refere-se às habilidades no contexto escolar, que podem ser gerais ou específicas em uma disciplina, (PAJARES;

SCHUNK, 2001). Esse resultado pode estar associado ao fato de o AC funcionar como uma variável que atua como moderadora da adaptação dos graduandos. Sendo bastante significativa, na fase de inicial, período em que ocorrem as mudanças dos níveis de ensino, entendida como uma fase conflitante (BARROS; MOREIRA, 2013; CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). De acordo com Soares et al. (2014), as dificuldades vivenciadas em diversas áreas da vida ao longo dos tempos, contribuirão para um amadurecimento e uma independência.

Este achado corrobora com o estudo de Chang et al. (2003), que apontou uma associação positiva entre desempenho acadêmico e a satisfação acadêmica dos estudantes com as dimensões social e acadêmica do autoconceito. Zhou et al. (2014), através de uma pesquisa longitudinal com 519 universitários chineses, ingressantes no Curso de Medicina, mostraram que, o nível elevado de autoconceito acadêmico, estar engajado e dedicar-se aos estudos contribui para um melhor aproveitamento acadêmico e, ainda, que o AC acadêmico teve efeito indireto no desempenho acadêmico.

A pesquisa realizada por Seeshing, Li e Craven (2014) foi consonante aos resultados deste estudo. Por meio do método qualitativo, os autores investigaram as relações entre autoconceito, motivação e aspirações de estudantes de medicina, constatando que o autoconceito desempenha um papel crucial na formação, motivação e aspirações. Aliado a isto, para estudantes especializados em um campo no Ensino Superior, o AC não apenas influencia o desempenho em seus estudos, mas também participa do desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, os resultados do presente estudo divergem dos dados encontrados por Barros e Moreira (2013) no contexto universitário. Investigando possíveis mudanças nos níveis de autoconceito global entre estudantes que se encontravam na fase inicial e prestes a entrar no mercado de trabalho, os autores não encontraram diferenças significativas entre os dois grupos investigados. Eles justificam que, talvez as expectativas, ansiedades e o processo de adaptação vivenciados pelos iniciantes podem ter afetado o AC, bem como, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho pelos finalistas.

Outro resultado desta pesquisa aponta que o autoconceito físico explica 28% do desempenho acadêmico. De acordo com a literatura, parece que as práticas do exercício e esportes se relacionam significativamente ao autoconceito físico (INFANTE; GOÑI; VILLAROEL, 2011). Esses achados levantam a possibilidade

desses indivíduos serem ativos fisicamente, portanto, possuem níveis elevados de autoconceito físico.

A pesquisa de Olmedilla, Ortega Toro e Abenza (2016), com estudantes universitários espanhóis, objetivando investigar a relação entre ser fisicamente ativo e participar de esportes (ou não) e autoconceito, utilizando o mesmo instrumento para avaliar o autoconceito que o presente estudo o (AF5), constatou que os universitários fisicamente ativos apresentaram níveis mais elevados de autoconceito emocional e físico.

Os achados desta pesquisa são também corroborados por Burns, Crisp e Burns (2018), ao apresentar que os componentes competência cognitiva avaliativa do autoconceito e autoeficácia estavam mais fortemente relacionados às notas.

Na presente pesquisa não houve alteração no desempenho acadêmico e não mostrou significância estatística para com a autoeficácia e qualidade de vida e seus domínios nos estudantes ingressantes. Acredita-se que este achado possa ser justificado pelo período em que foi mensurada a autoeficácia desses alunos no início da graduação. A investigação longitudinal de Obrentz (2012) indicou que a autoeficácia acadêmica (AEA), pode mudar ao longo do tempo, na referente pesquisa, a AEA aumentou significativamente a partir do primeiro ano de graduação até o último ano.

Certifica-se, ainda, por meio dos autores Cheng e Chiou (2010), com estudantes ingressantes da área de exatas, alterações na autoeficácia ao mensurar este aspecto em uma semana, quatro meses e seis meses do início das aulas. Um dado importante sobre este aspecto foi apresentado por Casanova et al. (2018), analisando o impacto de variáveis pessoais, percurso escolar, escolha de curso e percepção de autoeficácia na intensão de abandono, descobriram, além de outros resultados, que a autoeficácia teve impacto direto na intensão de abandono e mediou o impacto da média de acesso e do curso de primeira opção.

Dados provenientes de investigações anteriores apoiam o desfecho do nosso estudo. Jung (2013), visando testar a influência mediadora da autoeficácia acadêmica na autodisciplina acadêmica e desempenho acadêmico, mediu a AEA e o desempenho com um ano de intervalo, e não encontrou correlação entre as variáveis, não suportando a hipótese mediadora. O autor justificou que o período em que a AEA e DA são medidos é limitado e um alto nível de autoeficácia acadêmica em um período do tempo não se traduz em sucesso acadêmico.

Quanto ao aspecto qualidade de vida, Oliveira (2006) observou que, quando avaliou o grupo total, ou seja, todos os estudantes, não identificou associação entre desempenho acadêmico e qualidade de vida nos seus respectivos domínios, apenas quando investigou as variáveis semestre, gênero, ano e curso, as análises das relações apontaram associações específicas. Nesta pesquisa, o processo de análise foi similar, avaliou-se todo o grupo de estudantes iniciantes.

O desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Superior pode ser afetado por uma variedade de fatores, e ao referir-se a estudantes ingressantes, as vivências acadêmicas, a adaptação e os relacionamentos interpessoais impactarão no desempenho acadêmico, assim como, na evasão (SILVA, 2015; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; SURaweera; KURUPPU, 2020).

Outro dado relevante do estudo em questão, foi o fato que AC, AE e QV explicam 5% do desempenho acadêmico no grupo investigado. Este resultado pode ser explicado com base nas avaliações (crenças) positivas que esses estudantes concluintes fizeram de suas competências acadêmicas (BANDURA, 1977). Além disto, existe um consenso entre alguns autores da relação positiva entre qualidade de vida e desempenho acadêmico (SHAREEF et al., 2015; LANGAME et al., 2016). Outra justificativa é a relação entre autoeficácia e autoconceito, que foram apresentadas na pesquisa de Burns et al. (2018), ao constatarem que o componente competência cognitiva avaliativa do autoconceito e autoeficácia estavam mais fortemente relacionados aos resultados alcançados.

Resultados contrários foram identificados por Shueiro (2017). Ao verificar a relação existente entre o autoconceito e o desempenho acadêmico em estudantes do Ensino Superior, a autora apontou, após análises de correlações entre o autoconceito e o desempenho acadêmico do grupo masculino e do feminino, que não houve diferenças estatisticamente significativas.

A análise de Regressão Linear Múltipla apresentou para os concluintes um modelo explicativo significativo do desempenho acadêmico (representado pelo coeficiente de Rendimento Acadêmico), em que as variáveis Autoconceito (e domínios), Autoeficácia e a percepção de Qualidade de Vida (e domínios) com  $R = 0,44$  e o  $R^2$  ajustado =  $0,15$ . Os valores explicativos de cada variável são apresentados na TABELA 7.

TABELA 7 - ANÁLISE EXPLICATIVA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES VETERANOS PELOS FATORES AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.

Variáveis	B	Beta padronizado	p
AC Acadêmico	0,006	0,08	0,48
AC Familiar	0,007	0,10	0,39
AC Físico	0,001	0,009	0,96
AC Social	0,028	0,49	0,001*
AC Emocional	0,001	0,017	0,92
AC Geral	0,016	0,15	0,69
AE Geral	0,037	0,19	0,01*
QV Geral	0,001	0,021	0,76
QV Físico	0,003	0,085	0,32
QV Psicológico	0,019	0,27	0,02*
QV Social	0,026	0,32	0,01*
QV Meio Ambiente	0,013	0,18	0,05*
QV Média dos domínios	0,012	0,13	0,44

AC: Autoconceito; AE Autoeficácia; QV: Qualidade de Vida;  $p < 0,05$

FONTE: elaborada pela autora.

Para os acadêmicos concluintes, o autoconceito social explica 49% do escore do desempenho acadêmico destes estudantes. O Autoconceito social, considera como o indivíduo se relaciona com outras pessoas, amigos, familiares e outras pessoas importantes (PAJARES; SCHUNK, 2002). Aqui, o DA foi responsável por quase a metade da explicação do AC. Esses resultados são similares aos apresentados por Padua Rodriguez (2019) que, ao investigar fatores individuais e familiares associados ao baixo desempenho acadêmico em estudantes universitários no México, descobriu correlações positivas e significativas entre domínio, trabalho, atitude em relação aos estudos, estratégias de estudo e autoconceito acadêmico com o desempenho acadêmico, ou seja, quanto maiores os níveis dessas variáveis, melhor o desempenho acadêmico do estudante.

O estudo realizado por Albert e Dahlin (2016), com 158 estudantes nos Estados Unidos, visando explorar as diferenças que preveem o autoconceito acadêmico, verificando os efeitos da orientação para objetivos de aprendizagem (LGO) e Locus de controle (LOC), evidenciou resultados próximos aos achados da presente pesquisa, ao descobrir que o AC mediou a relação entre a interação de LOC e a orientação para objetivos de aprendizagem no momento 1 (início da pesquisa), e o desempenho acadêmico dos cursos universitários no momento 2 (um ano depois).

Ainda sobre este mesmo aspecto, Matias (2015) averiguou em estudantes das áreas de exatas, ciências sociais e saúde, o apoio social percebido, a satisfação com esse apoio, motivação declarada, o autoconceito e desempenho acadêmico e,

também, verificou dentre as variáveis investigadas, a que explicasse o desempenho dos alunos. A pesquisa revelou que, para um bom desempenho, os discentes precisam se perceberem apoiados socialmente e estarem satisfeitos com esse apoio, declararem-se motivados e possuírem uma boa percepção sobre si.

No entanto, através da análise de regressão múltipla, Zhou et al. (2014) revelaram que o autoconceito social dos universitários não teve efeito significativo no primeiro ano do DA. Da mesma forma, em sua pesquisa, Rodriguez (2009) objetivou verificar o impacto do autoconceito acadêmico e expectativa de resultado na seleção de estratégias de aprendizagem conducentes ao desempenho acadêmico. O autor concluiu que o efeito composto da aprendizagem profunda através da estratégia de aprendizagem teve maior efeito sobre o DA. Vale destacar que, nem sempre, as habilidades sociais predizem um desempenho acadêmico positivo (BRANDÃO; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2017).

Foi observado também que a autoeficácia explicou em 19% do desempenho dos estudantes concluintes. Desta forma, sugere-se que padrões positivos de fatores cognitivos funcionem como preditores do desempenho acadêmico. A revisão sistemática de Honicke e Broadbent (2016) sustenta os presentes resultados. Os autores investigaram a relação direta, mediada e moderada entre AEA e desempenho acadêmico em 59 estudos, e descobriram uma relação positiva moderada entre autoeficácia acadêmica e desempenho acadêmico. Segundo a pesquisa, alunos com níveis mais alto de autoeficácia são mais propensos a exibirem escores mais altos de performance acadêmica.

Resultados favoráveis aos deste estudo foram também identificados por Ferla e Valcke (2009), que consideraram a autoeficácia acadêmica como o melhor preditor do desempenho acadêmico. Komarraju e Nadler (2013), analisando orientações motivacionais, estratégias cognitiva-metacognitiva e gestão de recursos que previam o desempenho acadêmico, identificaram que a autoeficácia, regulação do esforço e busca por ajuda previram 18% no desempenho acadêmico. Além disso, segundo esses autores, estudantes autoconfiantes são mais propensos a buscar novos desafios, novos conhecimentos, assim como, obter boas notas, entretanto, alunos com menores níveis de autoeficácia são inseguros sobre seu sucesso, acreditam que a inteligência é nata e menos motivados por desempenho.

Talsman et al. (2018), colaboram com esse enfoque, com estudo que visou explorar a reciprocidade e força comparativa de efeitos direcionais líquidos na relação

de autoeficácia, desempenho acadêmico por metanálise de estudos longitudinais em duas ondas. De acordo com os resultados, encontrou-se uma relação recíproca entre autoeficácia e desempenho acadêmico. Vale destacar que essa relação variou conforme a idade, tipo de escala de autoeficácia, atraso na medição e especificidade da medida.

Adicionalmente, de acordo com Bandura (1986), a autoeficácia está ligada às expectativas dos indivíduos sobre seu desempenho em um contexto específico e eficácia percebida pode influenciar os comportamentos, pensamentos e reações emocionais que, por sua vez, influenciam a realização de objetivos e tarefas. Portanto, pode-se inferir que a percepção positiva de seu potencial contribuiu com o desempenho acadêmico.

Contudo, resultados contrários foram identificados na pesquisa de Ainscoughn et al. (2016), com 614 estudantes australianos, cujo objetivo foi medir mudanças de conhecimentos anteriores, autoeficácia em estudantes do Curso de Biologia do primeiro ano e determinar alguns fatores que influenciavam esta variável. Os resultados apontaram um aumento global significativo da autoeficácia desde o início até o fim do semestre. Os homens exibiram maior autoeficácia quando comparados às mulheres. E ainda, que gênero e autoeficácia ao final do semestre não contribuíram significativamente para a nota final.

Em relação à qualidade de vida dos estudantes, na visão de Santos et al. (2014), esta tem relação direta com as experiências pessoais e da vida acadêmica, problemas familiares, questões financeiras, saúde, vida profissional e autonomia. Todos esses fatores impactam negativamente o bem-estar ambiental, psíquico, físico e social do indivíduo, e ainda repercutem na aprendizagem, formação profissional e autoestima.

Na presente pesquisa, o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes explica 27% do domínio psicológico, 32% do domínio social e 18% do domínio meio ambiente da qualidade de vida, ou seja, a QV em relação à saúde psicológica, social e ambiental tem poder de explicação significativo do desempenho do grupo investigado. Como explicação para esse resultado, baseado na definição de QV apresentada pela OMS (2015), pode-se inferir que a forma como esses estudantes se autodescrevem, no campo do convívio social, satisfação, familiar, facilidade na adaptação é positiva, ou seja, esses alunos desenvolveram ao longo do curso, habilidades interpessoais relevantes, que contribuem diretamente com a vida pessoal



e profissional, além de atuar positivamente na QV. Adicionalmente, tomando os domínios específicos da qualidade de vida, Manzatto et al. (2011) mencionam um aumento da sociabilização no meio acadêmico.

Resultados consistentes foram identificados por Shareef et al. (2015). Utilizando o mesmo instrumento que a presente pesquisa, Whoqol-Bref, investigando a interação entre desempenho acadêmico e qualidade de vida entre alunos do Ensino Superior. Os autores revelaram que o alto nível de desempenho acadêmico dos discentes se correlacionaram positivamente com o desempenho físico ( $r = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ), saúde psicológica ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,001$ ), relações sociais ( $r = 0,11$ ,  $p < 0,03$ ) e meio ambiente ( $r = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ). Os alunos do sexo masculino tiveram pontuação mais alta do que o sexo feminino nos domínios físico e psicológico.

Pavão, Ferreira e Ferreira (2019), averiguando a influência da qualidade de vida e dos fatores internos da instituição do desempenho acadêmico em ambiente nacional, concluíram que a qualidade de vida dos discentes influenciava positivamente no seu desempenho com efeito direto de 32,2%, ou seja, a ausência de qualidade de vida pode explicar o baixo desempenho acadêmico.

Moura et al. (2016), analisando a percepção de qualidade de vida de estudantes do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí, constataram que os domínios que tiveram melhor pontuação foram o físico (69,4) e das relações sociais (74,3), e os que apresentaram piores escores foram o psicológico (68,5) e o ambiental (54,2). Vale destacar que o instrumento utilizado para avaliar a QV também foi o Whoqol-Bref.

Em contraste, os achados de Pavão (2018), analisando diferenças de gênero no que se refere à qualidade de vida e desempenho acadêmico de estudantes do Curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual do Paraná, descobriram um fato ao que ele denomina de intrigante, porém, não significativo, refere-se à ocorrência do gênero feminino ter percepção de qualidade de vida inferior, no entanto, sua percepção de desempenho acadêmico quase sempre foi superior ao gênero masculino.

Outro dado também relevante da presente pesquisa evidenciou que as variáveis investigadas autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida estão relacionadas ao desempenho acadêmico e explicam 15% do mesmo. Ao observar esses dados, sugestiona-se que este resultado tenha ocorrido em função do longo tempo de formação universitária que exige dos alunos objetivos a longo prazo, o que



favoreceu uma autopercepção positiva do ambiente, da convivência com os colegas e a satisfação com a vida. A teoria cognitiva social fundamenta essa justificativa, pois preconiza que uma combinação de sistemas sociais externos e fatores internos de autoinfluência motiva e regula o comportamento. (BANDURA, 1986; 1977; 2012; SCHUNK; PAJARES, 2002).

Suraweera e Kuruppu (2020) mostraram que autopercepção acadêmica, atitudes em relação aos professores e à escola, valorização de objetivos e motivação/autorregulação foram descritos como os mais importantes para o sucesso acadêmico. De acordo com Barros e Moreira (2013), o autoconceito é um importante fator na vida dos estudantes de Ensino Superior que impacta positivamente no início e no final da formação. Faz-se importante mencionar que o autoconceito não só influencia, como é influenciado pelo meio acadêmico (CAMPIRA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Os achados deste estudo são corroborados por Gore (2006), demonstrando que a autoeficácia acadêmica foi um fraco preditor do desempenho acadêmico nos anos iniciais de estudantes de graduação, e apresentando maior benefício da metade do semestre. Vale destacar que os resultados do grupo de estudantes concluintes foram superiores aos de discentes ingressantes.

Os estudos de Kumarraju e Nadler (2013), enfatizaram que, em geral, os estudantes autoeficazes são capazes de atingir bons resultados academicamente, porque monitoram e regulam seus impulsos e são também persistentes nas dificuldades. Em sua pesquisa, a análise da regressão múltipla hierarquizada indicou que a autoeficácia, regulação do esforço e busca de ajuda previram 18% do desempenho acadêmico. Curiosamente, a regulação do esforço mediou parcialmente o relacionamento entre AE e as notas.

Os resultados do presente estudo possibilitaram conhecer um pouco mais do desempenho acadêmico de discentes da Universidade Federal do Acre – UFAC, no Campos Rio Branco. Com base nos achados, é possível inferir que estes estudantes ingressantes obtiveram menores escores no desempenho acadêmico, autoeficácia, autoconceito e qualidade de vida, além disso, o desempenho acadêmico explicou em apenas 5% das variáveis estudadas.

Já no grupo de concluintes, os resultados observados a partir dos dados obtidos demonstraram que esses sujeitos se mostraram superiores aos ingressantes, em todos os aspectos, ou seja, o desempenho acadêmico teve maior contribuição na autoeficácia, autoconceito e qualidade de vida. Evidenciou-se, ainda, o grau de

importância que o desempenho acadêmico e algumas variáveis cognitivas têm no cenário educacional atual para os gestores e estudantes do Ensino Superior. Ademais, este estudo destaca o papel dos aspectos sociais como suporte no ambiente acadêmico, sobretudo, na melhoria do desempenho acadêmico.

Apesar das evidências apresentadas, o presente estudo tem suas limitações, verificando a importância de mensuração das medidas específicas de autoeficácia global e desempenho acadêmico, esta investigação utilizou escalas globais, o que, de acordo com a literatura, pode impactar nos resultados.

Outra limitação trata-se do método de pesquisa, pela natureza transversal, que limita o aprofundamento das variáveis cognitivas envolvidas na relação com o desempenho acadêmico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo verificar as relações entre autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico de estudantes universitários na cidade de Rio Branco – Acre.

A partir das análises sobre o exposto, foi possível observar em sua amostra, a prevalência do sexo feminino 56,5%, maior percentual de graduandos ingressantes 71,2%, do Centro de Educação Letras e Artes (CELA) (30,8%), a média de idade dos alunos foi de 21 a 28 anos, sendo a maioria (85,9%) solteiros, 81,1% não trabalham, 73,6% recebem auxílios de bolsas estudantis. Em relação à condição econômica, a maioria é da classe C (45,6%). Desta forma, o perfil sociodemográfico desses sujeitos está de acordo com estudos referenciados na presente pesquisa.

Nos aspectos referentes à relação do autoconceito com o desempenho acadêmico dos ingressantes, observaram-se correlações positivas de baixa magnitude entre o desempenho acadêmico com o autoconceito no escore geral, no fator social e emocional. No grupo de acadêmicos concluintes, foi possível verificar correlações positivas de baixa magnitude entre o desempenho acadêmico com o escore geral do Autoconceito. Também se mostrou significativa a correlação entre o desempenho acadêmico com o Autoconceito social, de média magnitude. Ou seja, estudantes ingressantes e concluintes evidenciaram relações positivas de baixa magnitude do autoconceito com o desempenho acadêmico.

Estudos anteriores e atuais, que versam sobre esta temática, apontaram que níveis elevados de autoconceito foram correlacionados com bons resultados escolares. Vale destacar que os alunos concluintes apresentaram maiores índices de Coeficiente de Rendimento Acadêmico (7,9) e ainda, no autoconceito geral e seus domínios (57,3%), a única exceção foi no domínio físico, onde os estudantes ingressantes exibiram valores maiores.

Na comparação da autoeficácia entre estudantes ingressantes e concluintes, não se constituíram relevantes em nenhum dos grupos, no entanto, percebeu-se a importância em destacar os resultados das médias que foram de 56,3 para estudantes ingressantes e 57,3 para os concluintes.

Quanto aos aspectos referentes à correlação do desempenho acadêmico e qualidade de vida, verificou-se que o grupo de estudantes concluintes exibiu níveis significativas na percepção de qualidade nos domínios psicológico e social de média

magnitude. Entretanto, o grupo de estudantes ingressantes não exibiu diferença significativa na percepção da qualidade de vida e seus domínios, demonstrando que a entrada no Ensino Superior promoveu impacto na qualidade de vida desses indivíduos.

Observaram-se correlações positivas de baixa magnitude nos estudantes ingressantes do desempenho acadêmico com o escore do autoconceito geral e na dimensão social e emocional. Não se identificaram correlações entre a autoeficácia e qualidade e seus domínios. É interessante observar que, no grupo de estudantes concluintes constatou-se uma correlação significativa do desempenho acadêmico com o autoconceito geral e na dimensão social, outro dado identificado, foi a correlação do desempenho acadêmico com o domínio social da qualidade de vida, o que não aconteceu nos estudantes ingressantes. Constatou-se, ainda, a inexistência de correlação do desempenho com a autoeficácia. Isso pode ter ocorrido em função da avaliação global da autoeficácia.

A análise da associação do autoconceito, autoeficácia e qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários ingressantes, apresentou que o autoconceito acadêmico e físico, autoeficácia e qualidade de vida explicaram o desempenho acadêmico. Merece destaque o resultado do grupo de concluintes, onde o autoconceito social (49%), autoeficácia e qualidade de vida explicaram quase a metade do desempenho acadêmico. Diante do exposto, fica notória a importância das habilidades sociais no contexto acadêmico, sobretudo, para o desempenho acadêmico. Portanto, o Desempenho acadêmico dos estudantes universitários da UFAC, está relacionado à percepção positiva do autoconceito, autoeficácia e à qualidade de vida, principalmente em discentes concluintes.

Diante das constatações apresentadas e a relevância do tema, acredita-se que este estudo pode contribuir com os gestores e outros sujeitos desse nível de ensino, na elaboração de estratégias específicas, visando aprimorar o conhecimento e desempenho acadêmico. Além de ampliar a discussão sobre o tema em questão, que possa viabilizar futuros desdobramentos e aprofundar esta reflexão, não apenas sobre a aplicabilidade para o processo, mas, direcionados para análise e intervenções na solução de problemas com o desempenho acadêmico no Ensino Superior.

Esses resultados são relevantes para o ensino superior, e estão em consonância com registros de outras pesquisas que propõem a implantação de intervenção das IES, de apoio da adoção de estratégias que possam contribuir com

melhores índices de autoconceito, autoeficácia e QV para auxiliar na saúde e no desempenho acadêmico dos discentes.

A partir das evidências da presente pesquisa, onde os resultados sinalizam que existem fatores cognitivos, emocionais, sociais e da QV que impactam o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes da UFAC, portanto, não basta aumentar o número de vagas para o Ensino Superior, os dados apontam para a necessidade de intervenções político-social, de acompanhamento do aluno que contribuam para o êxito e permanência dele até o fim da graduação, sobretudo, no que concerne a uma boa habituação social, pessoal.

Ao término desse estudo, fica a sugestão, especialmente à Universidade Federal do Acre, no que diz respeito à importância da criação de ações para identificar e compreender as dificuldades acadêmicas dos estudantes, como forma de auxiliar esta IES no planejamento de estratégias e subsídios, para melhorar o ensino e o desempenho acadêmico de seus discentes. Além disso, essas constatações são relevantes, pois ampliam o conhecimento dos possíveis fatores que impactam o DA, que tem elevado o número de evasão, com estas informações, a UFAC poderá criar alternativas para dar qualidade à vida universitária, promovendo política de permanência.

Considerando que existe uma multiplicidade de fatores que impactam o desempenho acadêmico, não se tem a pretensão de esgotar o assunto investigado, diante da complexidade, importância e das várias possibilidades existentes. Sugere-se que estudos longitudinais sejam realizados, a fim de investigar o desempenho acadêmico no Ensino Superior e outras possíveis variáveis com ele relacionadas, e assim, obter respostas mais aprofundadas sobre as relações.

Dessa forma, pesquisar outros agentes significativos para o sucesso do aluno, como os modelos de ensino, os processos de aprendizagem, docentes, gestores e familiares, analisando as associações, durante o percurso acadêmico, são algumas diretrizes. Além de, novos estudos com outros instrumentos, para o contexto educativo público e privado.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Lei 318 de 03 de março de 1970 que autoriza o Poder Executivo instituir da Fundação Centro Universitário do Acre e dá outras providências. Diário Oficial. Rio Branco-AC, 13 de março de 1970.

AINSCOUGH, L.; FOULIS, E.; COLTHORPE, K.; ZIMBARDI, K.; ROBERTSON-DEAN, M.; CHUNDURI, P.; LLUKA, L.. Changes in Biology Self-Efficacy during a First-Year University Course. **Cbe—Life Sciences Education**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1-12, jun. 2016. American Society for Cell Biology (ASCB). <http://dx.doi.org/10.1187/cbe.15-04-0092>.

ALBERT, Melissa A.; DAHLING, Jason J.. Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. **Personality and Individual Differences**, [S.L.], v. 97, p. 245-248, jul. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Revista Psicologia**, Associação Portuguesa de Psicologia (APP), Lisboa, Portugal, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.

ALMEIDA, M.A.B, GUTIERREZ, G.L., MARQUES, R. **Qualidade de vida**: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. São Paulo: USP; [S.l: s.n.], 2012.

AL-SHIDHANI, Asma; AL-RASHDI, Samia; AL-HABSI, Hamdan; RIZVI, Syed. Impact of Acne on Quality of Life of Students at Sultan Qaboos University. **Oman Medical Journal**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 42-47, 15 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.5001/omj.2015.08>.

ALVES, et al. Qualidade de vida em estudantes de Medicina no início e final do curso: avaliação pelo Whoqol-bref. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.34, n.1, p. 91 – 96, 2010.

ANDREW, S. Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. **J Adv Nurs**, vol. 27, p. 596–603, 1998.

ARAMBURO, V.; BOROEL, B.; PINEDA, G.. Predictive Factors Associated with Academic Performance in College Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.L.], v. 237, p. 945-949, fev. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.133>.

ARAÚJO, Alexandra M.; SANTOS, Acácia Angeli dos; NORONHA, Ana Paula; ZANON, Cristian; FERREIRA, Joaquim A.; CASANOVA, Joana R.; ALMEIDA, Leandro S.. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano || anticipated adaptation difficulties to higher education. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, Universidade da Coruna. [S.L.], v. 3, n. 2, p. 102-111, 18 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>.

ARAÚJO, E. A. T. *et al.* Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

ARMENTA, N. G.; PACHECO, C. C.; PINEDA, E. D. Factores económicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad autónoma de Baja California. **Revista IIPSI**, v. 11, nº 1, p.153-165, 2008.

ARRIA, A.M; CALDEIRA, K.M.; O'GRADY, K.E.; VINCENT, K.B, FITZELLE, D.B, JOHNSON E.P. *et al.* Drug Exposure Opportunities and Use Patterns Among College Students: results of a longitudinal prospective cohort study. **Substance Abuse**, [S.L.], v. 29, n. 4, p. 19-38, 21 out. 2008. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/08897070802418451>.

ARTIGAS, J. S.; MOREIRA, N. B.; CAMPOS, W. de. Percepção da qualidade de vida em universitários: comparação entre períodos de graduação. **Arq. Cienc. Saúde UNIPAR**, Umuarama, v. 21, n. 2, p, 85-91, maio/ago. 2017.

ARTINO, A. R. Jr.; DONG, T.; DEZEE, K. J.; GILLILAND, W. R.; WAECHTER, D. M., CRUESS D.; DURNING, S. J. Achievement goal structures and self-regulated learning: Relationships and changes in medical school. *Academic Medicine: Journal of the Association of American*, v. 87, p.1375–81, 2012.

BAMPI, LNS, BARALDI, S, GUILHEM, D, DE ARAÚJO, M.P, CAMPOS, IACO. Qualidade de vida de estudantes de Medicina da Universidade de Brasília. **Rev Bras Educ Méd**, v. 37, n.2, p. 217-25, 2013.

BANDURA A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychol Rev.**, v. 84, p.191–215, 1977.

BANDURA, A. Social cognitive theory. In: VAN LANGE, P. M.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. (Eds.). **Handbook of theories of social psychology** (Vol. 1, pp. 349e373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. Jorge.; (Orgs.). **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed 2008, p. 69-96.

BARBOSA, S. R. C. S. Qualidade de Vida e ambiente: uma temática em construção. In: BARBOSA, Sônia Regina da Cal Seixas (org.). **A temática ambiental e a pluralidade do Ciclo de Seminários do NEPAM**. Campinas: UNICAMP, NEPAM, p. 401-423, 1998.



BASTOS, H. **A criança de transição**: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Portucalense, Porto, 2007.

BAUMEISTER, R., et. al. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? **American Psychological Society**, v.4, p.1-43, 2003.

BENCHEVA, N.. Learning styles and e-learning face-to-face to the traditional learning. НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ - 2010, том. 49, серия 3.2. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0927/8f8fa4f4243dbdb316cfa07b8f6d6fa466a7.pdf>

BERNARDO, R.; MATOS, M. Desporto aventura e autoestima nos adolescentes em meio escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.3, n. 1, p. 33-46, 2003.

BORGES, P. **MEC e universidades estudam planos para combater evasão** [MEC and universities study plans to combat evasion]. 2012. Recuperado de: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mec-e-universidades-estudamplanos-para-combater-evasao/n1597622390779.html>

BORUCHOVITCH, E., ALMEIDA, L. A.; MIRANDA, L. M. Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis. In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, A. (Eds.). **Temas em psicologia educacional**: Contribuições para formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p.37-60.

BOWLING, A.; BANISTER, D.; SUTTON, S.; EVANS, O.; WINDSOR, J.. A multidimensional model of the quality of life in older age. **Aging & Mental Health**, [S.L.], v. 6, n. 4, p. 355-371, nov. 2002. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1360786021000006983>.

BRANDÃO, A. S.; BOLSINI-SILVA, A.T.; LOUREIRO, S. R. The Predictors of Graduation: Social Skills, Mental Health, Academic Characteristics. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 27, n. 6, p.117-125, 2017. doi:10.1590/1982-4327 276 62 01714.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Ed Esplanada, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM, SESU, MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Comitê Executivo do Governo Eletrônico. **Oficinas de planejamento estratégico**: relatório consolidado dos comitês técnicos. Brasília, 2004.



BRASIL. **Programa Segundo Tempo**: ações de funcionamento dos núcleos. Brasília: Ministério do Esporte. Projetos, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: [www.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_Superior\\_2015](http://www.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015). Acesso em: 13 maio. 2020.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 14 maio. 2020.

Brasil. Ministério da Educação – MEC. (2014). Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2014/18f31c19-9885-4d1d-ba53-06008b11531e?version=1.0>. Acesso em: 14 maio. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM, SESU, MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRAY, S.R, BORN, H.A. Physical activity and transition to university: Implications for health and psychological well-being. **American Journal of College Health**, v.52, p.181–188, 2004.

BRONFENBRENNER, U. - **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: Tornando os Seres Humanos Mais Humanos, Tradução André de Carvalho Barreto, Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Ecological model of human development. In: GAUVEN, M.; COLE, M. (Eds.). **Readings on the development of children**. 2 ed. New York: Freeman. 1994, p. 37-43.

BROUWER, Jasperina; JANSEN, Ellen; FLACHE, Andreas; HOFMAN, Adriaan. The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. **Learning and Individual Differences**, [S.L.], v. 52, p. 109-118, dez. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>.

BURNS, R. A.; CRISP, D. A.; BURNS, R. B. Competence and affect dimensions of self-concept among higher education students: a factorial validation study of an academic subject-specific self-concept. **European Journal of Psychology of**

**Education**, [S.L.], v. 33, n. 4, p. 649-663, 7 mar. 2018. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-018-0369-x>.  
 CALIATTO, S. G.; ALMEIDA, L. da S.; Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 1855-1876, 30 ago. 2020. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12670>.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Cheng, P. I. Y.; Chiou, W. B.; Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. **Psychological Reports**, v.106, n.1, p. 54-64, 2010. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.106.1.54-64>.

CAMPIRA, F. P.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. Autoconceito, vivências acadêmicas e satisfação com a vida: Estudo com alunos universitários de Moçambique. **Psicologia, Educação e Cultura**, v., n. XX, p.101-113, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44642>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAMPIRA, F. P.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA L. Construção e Validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 2, n. XX, p. 74-88, 2015.

CAMPIRA, F.; ARAÚJO, A.; ALMEIDA, L. **Autoconceito e rendimento escolar em adolescentes moçambicanos**. Universidade Pedagógica (Moçambique); Universidade do Minho. 2014.

CARNEIRO, V. F.; PEQUENO, A. M. C.; MACHADO, M. F. A. S.; AGUIAR, D. M. L., CARNEIRO, C.; CARNEIRO, R. F. Avaliação da aprendizagem: concepções e olhares de docentes do curso de odontologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 900-915, mar. 2017.

CARVALHO, M. C. A.; GONÇALVES, R. M.; SILVA, A. R. X. A Faculdade de Educação do Acre no contexto de implantação do ensino superior. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 01, p. 142-166, 2020.

CASANOVA, J. R.; CERVERO, A.; NÚÑEZ, J. C.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. S. Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 43-51, 2019. doi:10.26707/1984-7270/2019v19n1p43.

CASANOVA, J.; FERNANDEZ-CASTAÑON, A. C.; PÉREZ, J. C. N.; GUTIÉRREZ, A. B.; ALMEIDA, L. Abandono no Ensino Superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 41-49, 2018. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L.S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v.9, n.1, p. 27-38, 2020.

CATUNDA, M.A.P.; RUIZ, V.M. Qualidade de vida de universitários. **Pensamento Plural Rev Cient**, UNIFAE. v.2, nº1, p. 22-31, 2008.

CENDALES, B.; VARGAS-TRUJILLO, E.; BARBOSA, C. Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v.31, n.2, p.363-375, 2013.

CEPAL. **Universidad y desarrollo. Proyecto latinoamericano**. México: Autor. 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, v.97, p. 47-63, 2013. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHEN, C.; CHEN, C.; HU, J.; WANG, C.. A Study on the Influence of Self-concept, Social Support and Academic Achievement on Occupational Choice Intention. **The Asia-Pacific Education Researcher**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-11, 1 dez. 2013. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0153-2>.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Revista Psico**, v. 39, n. 1, p. 21–27, 2008.

ÇIÇEK, Güner. Quality of Life and Physical Activity among University Students. **Universal Journal of Educational Research**, [S.L.], v. 6, n. 6, p. 1141-1148, jun. 2018. Horizon Research Publishing Co.Ltda. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.060602>.

CIHAN, Bekir Baris; BOZDAG, Berkan; VAR, Levent. Examination of Physical Activity and Life Quality Levels of University Students in Terms of Related Factors. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 1, p. 120-130, 2019. doi:10.5539/jel.v8n1p120.

COELHO, V. A. et al. Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. International Journal of Developmental and Educational Psychology. **Revista INFAD de Psicologia**., v. 1, n. 1, p. 67–78, 27 abr. 2015.

COLEMAN, S. Equality of Educational Opportunity. U.S., Washington D.C.: OFFICE OF EDUCATION, 1966. Apud **Pesquisa e Planejamento Econômico PPE**, v.32, n. 3, dez. 2002.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.

COSTA, E. M. et. al. Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das IFES brasileiras. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 415-440, set-dez/2012.

COSTALES, F.; NEIRA, F. Variables que influencias el rendimiento académico en los estudiantes de La UISEK Ecuador [Variables that influence the academic performance of UISEK Ecuador students]. **Anuario de La Universidad International SEK**, v.12, p.15-20. 2011.

COUTINHO, S. A.; NEUMAN, G. A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style, and Self-Efficacy. **Learning Environments Research**, v.11, p.131-151, 2008.

COVINGTON, M. **Making the grade**: A self-worth perspective on motivation and school reform. New York: Cambridge Univ. Press. 1992.

CREDE, M.; KUNCEL, N. R. Study habits, skills, and attitudes: The third Pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, v.3, p.425–453, 2008.

CUNHA, S. M.; CARRILLO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.

DAMASCENO et al. Fatores Associados à Qualidade de Vida em Estudantes Universitários (Anais). **Reunião Anual da SBPC**, v. 67, São Carlos – SP. 2015.

DAVIDSON, W. B.; BECK, H.P. Survey of academic orientations scores and persistence in college freshmen. **J Coll Stud Ret**, v.8, p.297–305, 2006.

DIBENEDETTO, M. K.; BEMBENUTTY, H. Within the pipeline: self-regulated learning and academic achievement among college students in science courses. In: **Paper presented at the annual meeting of the American educational research association**, New Orleans, LA., April 8, v.12, 2011.

DINGER, M.K; WAIGANDT, A. Dietary intake and physical activity behaviors of male and female college students. **Am J Health Promot.**, v.11, n.5, p. 360-2, 1997.

**Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas entre iniciantes e concluintes. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.20, n. 1, p. 46-64, 2016. Recuperado em 22 junho, 2019, de <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/>

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, p. 201-215, 2009.

ARRIA, Amelia M. et al. Drug exposure opportunities and use patterns among college students: Results of a longitudinal prospective cohort study. **Substance abuse**, v. 29, n. 4, p. 19-38, 2008. <http://dx.doi.org/10.1080/08897070802418451>.

DUARTE, A. **A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa. 2012.

EL-GILANY, A.H.; BADAWI, K; EL-KHAWAGA, G.; AWADALLA, N. Physical activity profile of students in Mansoura University, Egypt. **East Mediterr Health J**, v. 17, n. 8, p. 694-702, 2011.

FARIA, L. A importância do auto-conceito em contexto escolar. *In*: PIRES, C.M.; COSTA, P.J.; BRITES, S. FERREIRA, S. (Orgs.). **Psicologia, sociedade & bem-estar** Leiria: Editorial Diferença, p. 87-97, 2003.

FENNING, B. E.; MAY, L. N. “Where there is a will, there is an A”: examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students’ current educational attainment and career planning. **Soc Psychol Educ**, v. 16, n. 4, p.635-650, 2013. [Doi.org/ 10.1007 / s11218-013-9228-4](https://doi.org/10.1007/s11218-013-9228-4).

FERLA, J.; VALCKE, M.; CAI, Y. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. **Learned and Individual Differences**, v. 19, n. 4, p. 499–505, 2009.

FERLA, J.; VALCKE, M.; SCHUYTEN, G. 2010. Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students’ achievement motivation, learning approach, and academic performance. **European Journal of Psychology of Education**, v.25, n.4, p. 519-536, 2010. doi: 10.1007 / s10212-010-0030-9.

FERREIRA, A.; CRISÓSTOMO, J. A influência do desempenho acadêmico na carreira profissional: Um estudo de caso em um curso de engenharia. **Revista de Ensino em engenharia**, v. 30, n. 1, p.35-44, 2011.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação Estudante acadêmica em estudante do primeiro ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 01-10, jan./jun. 2001.

FERREIRA, Maria Cristina et al. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15. n. 3. p. 515-527, 2002.

FIGUEIREDO, M. A. D. et al. Definição de atributos desejáveis para auxiliar a autoavaliação dos novos sistemas de medição de desempenho organizacional. **Gestão & Produção**, v.12, n.2, p.305-315, mai.-ago. 2005.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; SILVA, D. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Avaliação Psicológica**, v.12, n.1, p. 81-89, 2013.

FISHER, S.; HOOD, B. The stress of the transition to university: A longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. **Ir. J Psychol.** Novembro de 78 (Pt 4), p.425-4, 1987.

FLECK, M. P.A et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-bref". **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 178-183, Apr. 2000.

FLECK, M.P.A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL – 100): características e perspectivas. **Cienc Saúde Coletiva**, v.5, n. 1, p.33-8, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102000000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102000000200012>.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-29, 2004.

FRANKLIN, A.; DEBB, S.; COLSON, D. Predictors of Academic Self-Concept for African American College Students. **Journal of Black Psychology**, v.43, n.6, p. 636-653, 2017.

FULLANA, J. La investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. **Revista Investigación educativa**, v.14, n.1, p.63-90, 1996.

GACEK, M.; PILECKA, W.; FUSIŃSKA-KORPIK, A. Psychometric properties of Self-Perception Profile for Children in a Polish sample. **Polish Journal of Applied Psychology**, v.12, n. 3, p.85–104. 2014.URL: <https://www.researchgate.net/publication/273460944>

GALL, TL, EVANS, DR, Bellerose S. Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 19, p.544–567, 2000.

GARCÍA, F. Y; MUSITU, G. AF5: **Autoconcepto Forma 5**. Madrid: TEA. 1999.

GARCÍA-CRUZ, A. Familia, educación y la construcción de la identidad y del autoconcepto em niños escolares. **Revista Psicoeducativa: reflexiones y propuestas**, v.2, n. 3, p. 40-46, 2016.

GASPAROTTO, G. S. **Alterações da prática de atividade física e fatores de risco cardiovascular em universitários (2011-2014)**. Tese. Universidade Federal do Paraná. 2015.

GASPAROTTO, G. S.; SZEREMETA, T.P.; VAGETTI, G. C.; STOLTZ, T.; OLIVEIRA, V. O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de**



**Educação**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 21-37, 1 jun. 2018. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.13013>.

GIAVONI, A.; TAMAYO, A. Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.3, p. 249-259, 2003.

GIRÓN, E.; GONZÁLEZ, E. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. **Econ. Gest. Desarro**, v. 3, p. 173-201, 2005.

GOETZ, T.; HAAG, L.; LIPNEVICH, A. A.; KELLER, M.; FRENZEL, A. C.; COLLIER, A. P. M. Thinking impacts feeling. Judgments of school domain similarity and between-domain relations of students' academic emotions. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Philadelphia, PA, USA, 2014.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários [Intelligence, social skills and academic expectations in university students' performance]. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n.4, p. 780-789, 2013. doi:10.1590/S0102-79722013000400019

GORE, P. A. Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. **Journal of Career Assessment**, v.14, p.92–115, 2006.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932011000100006>.

GUNEY, Y. Exogenous and Endogenous Factors Influencing Students Performance in Undergraduate Accounting Modules. **Accounting Education: an international journal**, v.18, n. 1, p. 51–73, February 2009.

HARTER, S. Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: STERNBERG, R.J.; KOLLIGAN, J. (Eds.). **Perceptions of competence and incompetence across the lifespan**. New Haven, CT: Yale University Press, p. 67-97, 1990.

HARTER, S. **The construction of the self: A Development Perspective**. New York: Guilford Press, 1999.

HARTER, S. The development of self-representations in childhood and adolescence. In: DAMON, W.; LERNER, R. (Eds.), **Handbook of child psychology**, 6<sup>th</sup> ed., New York: Wiley, 2006.

HARTER, S. **Vision of self Beyond the me in mirror**. Developmental Perspectives on Motivation. Lincoln: University of Nebraska, p. 99-144, 1993.

HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S.. The effect of personality traits on academic performance: the mediating role of academic motivation. **Procedia -**

**Social and Behavioral Sciences**, [S.L.], v. 32, p. 367-371, 2012. Elsevier BV.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055>.

HINES, E. M.; HOLCOMB MCCOY, C. Parental Characteristics, Ecological Factors, and the Academic Achievement of African American Males. **Journal of Counseling & Development**, v.91, n. 1, p.68 –77, 2013.

HOFFMANN, C.; MARCHI, J.; COMORETTO, E.; MOURA, G. L. Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na Pós-. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 30, p. e167961-00, 7 jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167961>.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 2852-60, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530x-2852-19>.

HONICKE, T.; BROADBENT, J. The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. **Educational Research Review**, v. 17, p. 63–84, 2016.

HOUSE, J.D. The predictive relationship between academic self–concept, achievement expectancies and grade performance in college calculus. **Journal of Social Psychology**, v.135, n.1, p. 111–112, 1994.

IBARRA, C. Y.; MICHALUS, C. Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. **Revista Industrial**, v.9, n.2, p. 47-56, 2010.

INCE, M.L; EBEM, Z. Role of exercise stages in self-reported health-promoting behaviors of a group of Turkish adolescents at transition to university. **Percept Mot Skills**; v.108, n.2, p.399-404, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo de Educação Superior. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 10 mar.2020.

INFANTE, G.; GOÑI, E.; VILLAROEL, J.D. Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 20, n. 2, p. 429-444, 2011.

INGLEZ, S. L.; FERREIRA, B. M. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, v.25, n.2, p.193-201, 2008.

JACKSON, S.; THOMAS, P.; MARSH, H. Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, v.13, p.129-153, 2001.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: **propriedades psicométricas**. **Psico-USF**, v.16, n.2, p. 175-184, 2011.



JUCÁ, S. C. S.; CANDIDO, F. G.; SILVA, S. A.; ALVES, F. R. V. Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no ifce. **Revista Thema**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 115-128, 1 maio 2019. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.16.2019.115-128.1170>.

JUDGE, T.; EREZ, A.; BONO, J. The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. **Human Performance**, v.11, p.167-187, 1998.

JUNG, K. R. **The mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self-efficacy (ASE) and college GPA**. MI: University of Minnesota (Unpublished doctoral dissertation), 2013.

JUNG, K. R.; ZHOU, A. Q.; LEE, R. M. Self-efficacy, self- discipline and academic performance: testing a context-specific mediation model. **Learning and individual differences**, v.60, p. 33–39, 2017.

KAMPFF, A. J. C. Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência. Trabalho apresentado no Congresso **CLABES VII**, Córdoba, Argentina, 2017.

KAPP, M. B. Conscripted Physician Services and the Public's Health. **The Journal of Law, Medicine & Ethics**, v. 39, n. 3, p. 414–424, 2011.

KATSIKAS, E.; PANAGIOTIDIS, T. Student status and academic performance: accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 2, p. 152-161, 2011.

KHALAILA, R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. **Nurse Education Today**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 432-438, mar. 2015. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>.

KOMARRAJU, M.; NADLER, D. Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? **Learning and Individual Differences**, v. 25, p. 67-72, 2013.

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, , V.. 9, n. 18, jul.-dez. 2013. ISSN 1982-8756.

LANGAME, A.P. et al. Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento acadêmico. **Rev Bras Promoç Saúde**, Fortaleza, v.29, n. 3, p. 313-325, jul./set., 2016.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções** (ABMES Cadernos). Brasília: ABMES, 2012.

LOMPA, L. A. R.; RESZKA, M. de F.. **Contextos da Evasão Universitária no Brasil. Psicologado**, [S.l.]. 2015. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/contextos-da-evasao-universitaria-no-brasil>. Acesso em: 31 Jul. 2020.

LOPES, J. Classificação em psicopatologia da infância e da adolescência, **Psiquiatria Clínica**, v.14, n, 2, p.107 - 115, 1993.

MACEDO, C. J; JESUS, P. As causas do baixo desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pela PROGEST/UFRPE e seus efeitos sobre a sua permanência. **Congresso Nacional de Educação – III CONEDU**, 2016.

MACHADO, A. F.; MORO, S; MARTINS, L; RIOS, J. Qualidade do ensino em matemática: determinantes do desempenho dos alunos em escolas públicas estaduais mineiras. **Revista Economia**, v. 9, n. 01, p. 23-45, jan/abr., 2008.

MACIEL, E. S. et al. Correlação entre nível de renda e os domínios da qualidade de vida de população universitária brasileira. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 05, n. 01, p. 53-62, 2013. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbqv/article/view/1458/957>. Acessado em: 20 jun. 2013.

MALO, S., et. al. Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. **Psicothema**, v. 23, n.4, p.871-878, 2011.

MANZATTO, L. et al. Consumo de álcool e qualidade de vida em estudantes universitários. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 9, n. 1, p. 37–53, 2011.

MARRIOTT. P. A longitudinal study of undergraduate accounting students learning style preferences at two UK universities. **Accounting Education**, v. 11, n. 1, p. 43-62, 2002.

MARSH, H. W.; MARTIN, A. J. Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. **British Journal of Educational Psychology**, v. 81, p.59–77. 2011. doi:10.1348/000709910X503501.

MARSH, H. W.; CRAVEN, R.G. Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n.2, p.95–180, 2006.

MATIAS, R. de C. **Um estudo sobre apoio social, motivação e autoconceito: relações com o desempenho acadêmico de universitários**. 2015. 84 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes

universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 15-33, 2017.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017.

MELGUIZO, T.; WAINER, J. Toward a set of measures of student learning outcomes in higher education: evidence from Brazil. **Higher Education**, Amsterdam, v. 72, n. 3, p. 381-401, 2016.

MELO, G. F.; GIAVONI, A.; TRÓCCOLI, B. T. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, p.251-256, 2004.

MENDES-NETTO, R. S.; SILVA, C. S.; COSTA, D.; RAPOSO, O. F. F. Nível de atividade física e qualidade de vida de estudantes universitários da área de saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde - Uscs**, [S.L.], v. 10, n. 34, p. 47-55, 1 abr. 2013. USCS Universidade Municipal de São Caetano do Sul.  
[http://dx.doi.org/10.13037/rbcs.vol10n34.1802\\_](http://dx.doi.org/10.13037/rbcs.vol10n34.1802_)

MESSICK, S. Potential use of noncognitive measurement in education. **Journal of Educational Psychology**, v.71, p. 281-292, 1979.

MILLS, C., et. al. Factors associated with the academic success of first year Health Science students. **Advances in Health Sciences Education**, v..14, p. 205-217, 2009.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACHIONE JR., E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-481, jul./set. 2013.

MOHER, D.; LIBERATTI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **Annals of internal medicine**, v. 151, n.4, p.264-269, 2009.

MONTEIRO, A. M.; GONCALVES, Carlos Manuel. Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 12, n. 1, p. 15-27, jun. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2019.

MONTERO, E.; VILLALOBOS, J. Y.; VALVERDE, A. Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. **Relieve**, v. 13, n.2, p. 215-234, 2007. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf).

MOSQUERA, J.; STOBAS, C. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.7, n° 1, p. 83-88, 2006.

MOURA, I. H.; NOBRE, R. S.; CORTEZ, R. M. A.; CAMPELO, V.; MACÊDO, S. F.; SILVA, A. R. V.. Qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 55291-99, 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.02.55291>.

MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, v. 38, n.1, p. 30-38, 1991.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Tese de doutorado (Universidade estadual de Campinas), 2004.

NEGREIROS, F.; SILVA, C. F. D. C.; SOUSA, Y. L. G. D.; SANTOS, L. B. D. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**, v.11, n.1 p. 1-2, 2017 Recuperado de: <https://doi.org/10.24879/201700110010066>

NETTO, R. S. M. Nível de Atividade Física e Qualidade de Vida de Estudantes Universitários da área de saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, ano 10, n.34, out/dez, 2012.

NOGUEIRA, E. D. A.; TSUNODA, D. F. Mineração de dados para análise de relação entre as características socioeconômicas de concluintes do ensino superior e o desempenho desses estudantes no Enade 2012. **Percursos**, Curitiba, v. 1, n. 16, p. 3-12, 2015.

OBRENTZ, S. B. **Predictors of science success**: The impact of motivation and learning strategies on college chemistry performance (Doctoral dissertation). 2012.

OECD. Assessment of higher education learning outcomes (AHELO): Feasibility study report. Volume 1. Design and implementation, 2013. Retrieved on: 8 April 2014. From <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdsahelo.htm>.

OECD. Higher education to, Demography. Centre for educational research and innovation. **Organization for Economic Cooperation and Development**, v. 1, 2008.

OLIVEIRA, H.F.R. et al. Estresse e qualidade de vida de estudantes universitários. **Revista CPAQV** - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2015.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A.; Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 547-568, 2015.

OLIVEIRA, J. A. ; GUIMARÃES, L. A. Qualidade de vida de estudantes universitários de educação física. **Revista Pulsar**, v. 1, n. 12, p. 1–14, 2009.

OLIVEIRA, J.A.C. **Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos**. 245 f. [tese]. Doutorado em Psicologia: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

OLIVEIRA, R. A.; CIAMPONE, M. H. T. Qualidade de vida de estudantes de enfermagem: a construção de um processo e intervenções. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 57-65, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342008000100008>.

OLMEDILLA, A.; ORTEGA TORO, E.; ABENZA, L.. Self-concept, sport, and physical activity practice in university students, 2016.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Dados estatísticos de expectativa de vida da população brasileira**. Disponível em: [www.oms.gov.br](http://www.oms.gov.br). Acesso em: 17 out. 2019.

OYSERMAN, D.; ELMORE, K.; SMITH, G. Self, self-concept, and identity. In: LEARY, M. R.; TAGNEY, J. P. (Eds.). **Handbook of self and identity**. New York: Guilford Press, p. 69-104, 2012.

PADUA RODRIGUEZ, L. M.. Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. **RMIE**, México, v. 24, n. 80, p. 173-195, marzo 2019 . Disponível em:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000100173&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100173&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2020.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding & Rayner (Eds.), **Perception**, v.11, n.2, p.239-266. 2001.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. **How college affects students**: A third decade of research, v. 2, 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 571-626.

PAULA, R.C.; FARIAS, S.R.M. Variáveis associadas ao desempenho acadêmico no curso de ciências contábeis. **Congresso de Contabilidade, Gestão e Agronegócio** – 2º UFU. 19 a 20 de Outubro de 2017- Uberlândia – MG.

PAVÃO, J.A.; FERREIRA, J. L. N.; FERREIRA, M. M.. A influência da qualidade de vida e dos fatores internos da instituição no desempenho acadêmico.

**CONTABILOMETRIA - Brazilian Journal of Quantitative Methods Applied to Accounting**, Monte Carmelo, v. 6, n. 1, p. 91-103, Jan.-jun./2018.

PAVÃO, Juliane Andressa; FERREIRA, Marcelo Marchine; HILLEN, Cristina; FERREIRA, Jane Linara Nunes. Diferenças de gênero na qualidade de vida e desempenho acadêmico de discentes. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**. v. 10, n. 1, p. 43-55, 2019.

PEIXOTO, F. J. **Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar**: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento

académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2003. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>

PEIXOTO, F. Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. **Análise Psicológica**, v. 22, p. 235-244, 2004.

PEKRUN, R. et. al. Beyond test anxiety: development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). **Anxiety, Stress and Coping**, v.17, p. 287–316. 2004.

PELEIAS, M.; TEMPSKI, P.; PARO, H.B. et al. Atividade física e qualidade de vida no lazer em estudantes de medicina: resultados de um estudo multicêntrico. **BMJ Open Sport Exerc Med**,; v.3, n.1, p.: e000213. Publicado: jun 2, 2017. doi: 10.1136/bmjsem-2016-000213.

PILLI, L. et al. **Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019**. ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. [eletrônico]. 2019.

PIPA, J.; PEIXOTO, F. **Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário**. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica: Lisboa, 2011.

PLASENCIA, S. R. et al. **Estudio**: factores socio-económicos y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca. 2008. Disponível em: <<http://nuevo.unc.edu.pe/paginas/educacion/IIEDUCA/Archivos/Articulo%20Cientifico%20-%20PLASENCIA%20CARRERA.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PORTO, A. Y; DI GRESIA, L. Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. **Revista de Economía y Estadística**, Cuarta Época, v. 42, n. 1, pp. 93-113, 2004.

PREISS, R. W.; GAYLE, B. M.; ALLEN, M. Test anxiety. Academic self-efficacy and study skills: a meta-analytic review. In: GAYLE, B. M.; PREISS, R. W.; BURREL, N.; ALLEN, M. (Eds.), **Classroom interaction and instructional processes**: a meta-analytic review. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 99 -111, 2006.

PRITCHARD, M. E.; WILSON, G. Using emotional and social factors to predict student success. **Journal of College Student Development**, Mariland, v. 44, p. 18-27, 2003.

PURKEY, W. **Self-concept and school achievement**. Printice Hall, 1988.

PURKEY, W.; STANLEY P. The self in psychotherapy. **Humanistic psychotherapies**, p.473-498, 2001.



QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?: uma experiência proposta pelo SINAES**. Campinas: Autores Associados, 2011.

QUILES, M.; ESPADA, J. **Educar para a autoestima**. Algueirão Mem-Martins: Keditora, 2007.

RABELO, M. L.; BISINOTO, C.; MARINHO-ARAËJO, C.; GRIBOSKI, C. M.; MENEGHEL, S. M.. Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [S.L.], n. 14, p. 072-076, 11 dez. 2015. Universidade da Coruna. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.869>.

RAMIREZ, C. Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 66, p. 203-224, 2014.

RAMIREZ-CAMPILLO, R.; DIAZ, D.; MARTINEZ-SALAZAR, C.; VALDÉS-BADILLA, P.; DELGADO-FLOODY, P.; MÉNDEZ-REBOLLEDO, G.; CAÑAS-JAMET, R.; CRISTI-MONTERO, C.; GARCÍA-HERMOSO, A.; CELIS-MORALES, C.; MORAN, J. Effects of different doses of high-speed resistance training on physical performance and quality of life in older women: a randomized controlled trial. **Clinical interventions in aging**, v.11, p. 1797, 2016.

RAMOS-DIAS, J. C.; LIBARDI, M. C.; ZILLO, C. M.; IGARASHI, M. H.; SENGGER, M. H.. Qualidade de vida em cem alunos do curso de Medicina de Sorocaba - PUC/SP. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 116-123, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-55022010000100014>.

RASHID, K. et al. Development of Self as a Concept in the University Students. **Bulletin of Education and Research**, v. 37, n. 2, p. 43-58, 2015. regulamentação. 5ed. revisada e ampliada. Brasília: INEP, 2009. Retrieved from EBSCOhost eric database [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver%4Z39.882004&rft\\_val\\_fmt%4info:ofi/fmt:k ev:mtx: dissertation&res\\_dat%4xri:pqm&rft\\_dat%4xri:pqdiss:3501091](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver%4Z39.882004&rft_val_fmt%4info:ofi/fmt:k ev:mtx: dissertation&res_dat%4xri:pqm&rft_dat%4xri:pqdiss:3501091)

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 209f. Tese Doutorado em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, 2016.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v.138, p.353–387, 2012.

RIVERO, H. Equidad en la educación? **Revista Iberoamericana de Educación**, v.23, p.1-26, 1999. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>.

ROCHA, P.L.Q; LELES, R.C; QUEIROZ, G.M. F atores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de nutrição no Enade. **Rev. bras. Estud. pedagog.**,

Brasília, v. 99, n. 251, p. 74-94, jan./abr. 2018. doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3162

RODRIGUES, B.; MIRANDA, G.; RESENDE, M.; PEREIRA, J.. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. **Enfoque: Reflexão Contábil**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/enfoque.v35i2.30105>.

RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO, E. L. G.; PINTO, C. C. de X. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista brasileira Estudos População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011.

RODRIGUEZ, C. M. The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. **Higher Education Research & Development**, [S.L.], v. 28, n. 5, p. 523-539, out. 2009. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360903146841>.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, S.; TORRADO, M. El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. **Revista de Educación**. Temas actuales de enseñanza, v. 334, p.391-414, 2004.

ROSE, E. Y.; MILLER, P. **The Determinants of Students' Tertiary Academic Success**. Working Papers, 2005.

SALEIRO, F. **Objetivos Motivacionais e Rendimento Escolar**: relação com a auto-estima, o autoconceito acadêmico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa, 2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª Edição. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, M. S.S.. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932013000400002>.

SANTOS, A. K. G. V. et al Qualidade de Vida e Alimentação de Estudantes Universitários que moram na Região Central de São Paulo, sem a Presença dos Pais ou Responsáveis. **Rev. Simbio-Logias**, v.7, n.10, p.3-12, 2014.

SANTOS, B. S.; DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C. C.; SPAGNOLO, C.; NASCIMENTO, L. M. Educação Superior: Processos motivacionais estudantis para a evasão e permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n.1, p., 73-94, 2017. <http://hdl.handle.net/10923/14475>.

SANTOS, Bárbara Oliveira; BITTENCOURT, Felipe Oliveira. Análise da Qualidade de Vida e fatores associados dos Acadêmicos da área de saúde de uma Faculdade Particular. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 10, n. 33, p. 186-197, 18 dez. 2016. LEPIDUS TECNOLOGIA. <http://dx.doi.org/10.14295/online.v10i33.611>.



SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis**. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, 2012, 248f.

SANTOS, P. **A interferência do rendimento escolar no auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa: Porto, 2009.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In: McINERNEY, D. M.; ETTEN, S. V. (Eds.). *Big theories revisited* Connecticut: Information Age Publishing, 2004, p.99-115.

SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Motivation and self-regulated learning**: Theory, research and applications. Routledge, 2012.

SCHUNK, Dale H.; PAJARES, Frank. The Development of Academic Self-Efficacy. **Development of Achievement Motivation**, [S.L.], p. 15-31, 2002. Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>.

SENOS, J.; DINIZ, T. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, v.16, p. 267-276, 1998.

SERINOLLI, M. I.; NOVARETTI, M. C. Z.. A cross-sectional study of sociodemographic factors and their influence on quality of life in medical students at Sao Paulo, Brazil. **Plos One**, [S.L.], v. 12, n. 7, p. 0180009, 10 jul. 2017. Public Library of Science (PLoS). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0180009>.

SERRA, A. S. V. O auto-conceito. **Análise Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 101–110, 1988.

SHAHHER H.;HAMDAN-MANSOUR, A. Psychological, cognitive, and personal variables that predict college academic achievement among health sciences students. **Nurse Education Today**, v. 34, p.703–708, 2014. doi: 10.1016/j.nedt.2013.09.010.

SHAREEF, M.A.; ALAMODI, A.A.; AL-KHATEEB A.A.; ABUDAN, Z; ALKHANI, M. A.; ZEBIAN, SI. The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. **BMC Med Educ.**, v. 15, p. 193, 2015.

SHAREEF, Mohammad Abrar et al. The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. *BMC medical education*, v. 15, n. 1, p. 1-8, 2015. doi 10.1186/s12909-015-0476-1

SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C. Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, v.46, n.3, p.407-441, 1976, doi:10.2307/1170010.

SHAVELSON, R.J.; BOLUS, R. Self-concept: The interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 1, p.3–17, 1982.

SIKHWARI, T. D. A Study of the Relationship between Motivation, Selfconcept and Academic Achievement of Students at a University in Limpopo Province, South Africa. **International Journal of Educational Sciences**, v. 6, n. 1, p. 19-25, 2014. doi: 10.1080/09751122.2014.11890113

SILVA, H. G. Fatores determinantes do desempenho acadêmico no Ensino Superior: uma abordagem por meio do estado da arte. **Anais VIII Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 6, n.2, 2016. Dossiê: Ensino Religioso: diferentes olhares/ e-ISSN 2238-3751 - ISSN 1807-9083.

SILVA, M., VENDRAMINI, C. Evidências de validade de uma escala de autoconceito acadêmico em estatística. **Educação Matemática Pesquisa**, v.8, p.177-196, 2006.

SINAES. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**: da concepção à regulamentação. 5ed. revisada e ampliada. Brasília: INEP, 2009.

SINJINI, M.; KENNY LE. The effect of cognitive and behavioral factors on student success in a bottleneck business statistics course via deeper analytics, **Communications in Statistics - Simulation and Computation**, 2019. doi: 10.1080/03610918.2019.1700279.

SITZMANN, T.; ELY, K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. **Psychological Bulletin**, v.137, p. 421–442, 2011.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, V. R.; ALMEIDA, L. S. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; PORTO, A. M. S.; GOMES, G.; GOMES, C. A. O. Expectativas acadêmicas de estudantes de psicologia brasileiros: estudo comparativo entre iniciantes e concluintes. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.20, n. 1, p. 46-64, 2016. Recuperado em 22 junho, 2019, de <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/index.html>.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In: SIMÕES, M.; GONÇALVES, M.; ALMEIDA, L. (Ed.). **Avaliação psicológica**: instrumentos validados para a população portuguesa. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora, 2006. p. 102-120. (v. I).

SOARES, A.M.; PEREIRA, M; CANAVARRO, J.P. Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. **Psicol Saúde Doenças**, v. 15, n.2, p.357-79, 2014.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n.2, p. 139-151, 2015. doi: <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>.

SOARES, Tufi Machado. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, 2005.

SOLIS, A.C.; LOTUFO-NETO, F.. Predictors of quality of life in Brazilian medical students: a systematic review and meta-analysis. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S.L.], v. 41, n. 6, p. 556-567, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0116>.

SOUSA, T.F.; FONSECA, S.A.; MORORÓ, José H.P., NANAS, M.V. Validade e reprodutibilidade do questionário Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos (Isaq-A). **Arq Ciênc Esporte**, v.1, n.1, p. 21-30, 2013.

SOUZA, R. A. ; CARVALHO, A. M. Programa de Saúde da Família e Qualidade de Vida: um Olhar da Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 8, n. 3, p. 515-523, set./dez.2003.

STOCKER, Joana; FARIA, Luísa. Autoconceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SURAWEEERA, S. M. B. L.; KURUPPU, K.A.D.T.D. Fatores que afetam o baixo desempenho acadêmico de estudantes do sexo masculino, com referência especial à Faculdade de Administração da Rajarata University of Sri Lanka; Revista Internacional de Publicações Científicas e de Pesquisa, v. 10, n.2, 2020. ISSN: 2250-3153.

TALSMA, K.; SCHÜZ, B.; SCHWARZER, R.; NORRIS, K. I believe, therefore I achieve (and vice versa): a meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. **Learning and Individual Differences**, [S.L.], v. 61, p. 136-150, jan. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>.

TAMAYO, A. et. al. A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Estudos de Psicologia**, v.6, p.157-165, 2001.

TAVARES, M. **Auto-estima: o que pensam os professores?** Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2002.

TEIXEIRA, R. P.; MENTGES, M. J.; KAMPFF, A. J. C. Evasão no Ensino Superior: um estudo sistemático. **Asociación Iberoamericana de Didactia Universitária**. Porto Alegre, Brasil, 2018.

TEIXEIRA, Maria Odília; COSTA, Cátia João. Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 143-155, dez. 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 nov. 2020. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p143>.

TELLES, R. Análise da relação do desempenho discente em comparação com as características dos docentes e das instituições de ensino superior. **Revista Inovação**, v. 3, n. 1, p. 71-87, jan/jun., 2014.

TEMPSKI, P.; SANTOS, I. S.; MAYER, F. B.; ENNS, S. C.; PEROTTA, B.; PARO, H. B. M. S.; GANNAM, S.; PELEIAS, M.; GARCIA, V. L.; BALDASSIN, S.. Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. **Plos One**, [S.L.], v. 10, n. 6, p. e0131535, 29 jun. 2015. Public Library of Science (PLoS). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. - 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TINTO, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, México: ANUIES, n. 71, p. 1-9, 1989.

TOL, A.; TAVASSOLI, E; SHARIFERAD, GR, SHOJAEZADEH, D. Health-promoting lifestyle and quality of life among undergraduate students at school of health, Isfahan university of medical sciences. **J Educ Health Promot.**, v.2, n. 3, 2013.

TRAUTWEIN, U. et. al. Self-esteem, academic self-concept and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 90, n. 2, p. 334–349, 2006.

UFAC – Universidade Federal do Acre. **Relatório do Processo de Avaliação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia**. Rio Branco-AC, 1995.

URBINA, P. B. Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 25-39, 2014.

VALVERDE, A. **Factores asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un modelo estructural de variables latentes**. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. 2005.

VAN SOOM, C.; DONCHE, V. Perfil de alunos do primeiro ano em programas STEM com base em motivação autônoma e autoconceito acadêmico e relacionamento com realizações acadêmicas. **Plos one**, v.9, n. 11, p. e112489, 2014.

VARGAS, G. M. G. Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: estudio de regresión múltiple em estudiantes universitarios. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 18, nº 1, p.119-154, 2014.

VEIGA, F. H. **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. Lisboa: Edições Fim do Século, 1996.

VIANA, A. G.; SAMPAIO, L.. Qualidade de Vida dos Universitários em período de Conclusão de Curso/Quality of Life of University Students in Course Completion Period. ID on line **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 13, n. 47, p. 1085-1096, 2019. DOI: 10.14295/online.v13i47.2106.

VIEIRA, V.C.R.; PRIORE, S.E.; RIBEIRO, S.M.R.; FRANCESCHINI, S.C.C.; ALMEIDA, L.P. Perfil socioeconômico, nutricional e de saúde de adolescentes recém-ingressos em uma universidade pública brasileira. **Rev Nutr**, v. 15, n.3, p. 273-282, 2002.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n.67, p. 64-101, 2017. doi: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i67.3936>

VON ELM, E.; ALTMAN, D. G.; EGGER, M.; POCKOCK, S. J.; GÖTZSCHE, P. C.; VANDENBROUCKE, J. P. The strengthening the reporting of observational studies in epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. **International Journal of Surgery**, v.12, n.12, p. 1495–1499, 2014.

VRIES, J.D.; VAN HOOFF, M.L.M.; GEURTS, S.A.E.; KOMPIER, M.A.J. Exercise as an Intervention to Reduce Study- Related Fatigue among University Students: A Two- Arm Parallel Randomized Controlled Trial. **PLoS ONE**, v. 11, n. 3, p. 152-37, 2016.

WALKIEWICZ, M.; TARTAS, M.; MAJKOWICZ, M.; BUDZINSKI. W. Academic achievement, depression and anxiety during medical education predict the styles of success in a medical career: a 10-year longitudinal study. **Med Teach**, v.34, n. 9, p. 611-9, 2012.

WINTRE, M. G.; Sugar, L. A. Relationships with parents, personality, and the university transition. **Journal of College Student Development**, v.41, n.2, p. 202-214, 2000.

WRATCHER, M. A.; MORRISON, E.E.E; RILEY. V. L.; SCHEIRTON, L. S. **Curriculum and program planning**: A study guide for the core seminar. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University Programs for Higher Education, 1997.

WROSC, C.; SCHEIER, M.F. Personality and quality of life: the importance of optimism and goal adjustment. **Qual Life Res**, v.12(Suppl 1), p.59-72, 2003.

ZANDER, L., et. al. Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. **Learning and Individual Differences**, v.62, p.98–107, 2018. doi: 10.1016/j.lindif. 01.012, 2018.

ZEMSKY, R.; WEGNER, G. R.; MASSY, W. P. Remaking the American University: Market-smart and Mission-centered. **Piscataway**, NJ: Rutgers University Press, 2005.

ZHOU, Y.; OU, C.; ZHAO, Z.; WAN, C.; GUO, C.; LI, L.; CHEN, P. The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China. **Advances In Health Sciences Education**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 163-179, 7 jun. 2014. Springer Science and Business Media LLC.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10459-014-9515-7>.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, v.41, p.64–70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Taylor & Francis, 2011.



## APENDICE A - TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA

UNESPAR - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PARANÁ -  
CAMPUS CURITIBA II



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO E A AUTOEFICÁCIA COM O RENDIMENTO ACADÊMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA CIDADE DE RIO BRANCO - ACRE

**Pesquisador:** Gislaine Cristina Vagetti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 13488519.5.0000.0094

**Instituição Proponente:** Faculdade de Artes do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.325.930

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe uma análise do rendimento educacional, que tenha uma relação com o fenômeno do abandono escolar, entre estudantes de graduação, na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre. Fazendo uma comparação entre o autoconceito e autoeficácia dos alunos, com o seu rendimento escolar.

#### Objetivo da Pesquisa:

Comparar a relação do autoconceito e autoeficácia com o rendimento acadêmico, entre estudantes universitários na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos dessa pesquisa são baixos, comparando com os eventuais benefícios que podem advir de sua aplicação.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem uma importância fundamental, na medida em que gerará dados relevantes para o entendimento do rendimento escolar de alunos de graduação, na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bastante claro para os possíveis sujeitos da pesquisa, possibilitando a eles a livre

**Endereço:** Rua dos Funcionários, 1357

**Bairro:** cabral

**CEP:** 80.035-050

**UF:** PR



**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3250-7300

**Fax:** (41)3250-7301

**E-mail:** cep.fap@unespar.edu.br

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p><b>Universidade Estadual do Paraná</b></p> <p>Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.</p> <p><b>Campus de Curitiba II</b></p>	
---	--	---

**Título da pesquisa: “A RELAÇÃO DO AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E A QUALIDADE DE VIDA COM O RENDIMENTO ACADÊMICO, EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS”.**

Pesquisadora responsável: Prof. Dra. Gislaine Cristina Vagetti, docente do PPGE da Universidade Estadual do Paraná.

Demais pesquisadores envolvidos: Jaqueline dos Santos Valente Barros- Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Gostaria de convidá-la (o) a participar do estudo intitulado “A Relação do autoconceito, autoeficácia e a qualidade de vida com o rendimento acadêmico, em estudantes de universitários” sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gislaine Cristina Vagetti. Este estudo busca comparar o autoconceito, autoeficácia e a qualidade de vida com o rendimento acadêmico em estudantes universitários, bem como caracterizar o perfil econômico e sociodemográfico. Ao participar desse estudo, você poderá contribuir para maior compreensão da comparação entre o autoconceito, auto eficácia e a qualidade de vida com o rendimento acadêmico entre estudantes de graduação. Para isso você deve estar ciente de que:

- 1) Sua participação é voluntária e sua recusa não implicará em prejuízos a você ou de qualquer familiar;
- 2) As informações das entrevistas, que possam ser realizadas, poderão ser utilizadas para fins de ensino para os estudantes da área da educação e também em eventos ou trabalhos científicos, não sendo expostos de forma que o (a) identifique e a sua identidade será sempre preservada;
- 3) Caso você aceite participar, será realizada uma entrevista e aplicado os questionários cujo procedimento é simples e dispensa qualquer conhecimento especial;



- 4) Não existe nenhum risco previsto ou eventual a sua saúde em participar deste estudo;
- 5) Você é livre para desistir, a qualquer momento de participar deste trabalho e poderá obter qualquer informação sobre este estudo quando desejar;
- 6) Você não terá nenhum benefício direto com a participação neste estudo, a não ser a oportunidade de opinar sobre o advento das novas tecnologias e as dificuldades que elas trazem;

Enfim, tomei conhecimento do conteúdo deste Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo que será desenvolvido. **Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.**

Aceito responder os questionários	SIM (   )	NÃO (   )
Concordo em ser fotografado	SIM (   )	NÃO (   )
Concordo em ser filmado	SIM (   )	NÃO (   )
Concordo que minhas imagens sejam mostradas em congressos e salas de estudo	SIM (   )	NÃO (   )

#### **Contatos para informações:**

A Prof. Dra. Gislaine Cristina Vagetti e Jaqueline dos Santos Valente Barros responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico. Departamento de Educação Física, ou pelo email [jaqueline.ufac@hotmail.com](mailto:jaqueline.ufac@hotmail.com) ou pelo telefone (42)99967-9698 / (68) 99282-9750.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Nome e assinatura do participante da pesquisa

---

Prof. Dra. Gislaine Cristina Vagetti

---

Doutoranda Jaqueline dos Santos Valente Barros

## ANEXO 2 – FORMULÁRIO DE DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

1. Nome: \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_
2. Graduação: \_\_\_\_\_ período M ( ) V ( ) N ( ) INT ( )
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos Matrícula: \_\_\_\_\_
4. Sexo: a) ( ) Feminino b) ( ) Masculino ( ) outros
5. Estado civil atual:
  - a) ( ) Solteiro/solteira
  - b) ( ) Casado/casada ou com companheiro/companheira
  - c) ( ) Separado/Separada/Divorciado/Divorciada
  - d) ( ) Viúvo/viúva
6. Trabalha (o)
  - a) ( ) Sim b) ( ) Não. Se sim, quantas horas?
 Regime de Trabalho
  - 1 ( ) 20 hs
  - 2 ( ) 40 hs
7. Sua residência é:
  - a) ( ) Própria
  - b) ( ) Alugada
  - c) ( ) Instituição
  - d) ( ) De familiar
  - e) ( ) Financiada
8. Recebe algum auxílio ou bolsa estudantil?
  - a) ( ) Sim b) ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_
9. Realiza atividades de lazer? a) ( ) Não b) ( ) Sim
 

Qual? \_\_\_\_\_
10. Tem algum problema de saúde? a) ( ) Não b) ( ) Sim
 

Qual? \_\_\_\_\_
11. Atualmente, usa alguma medicação/remédio?
  - a) ( ) Não b) ( ) Sim Quantos diários? \_\_\_\_\_
12. É fumante? a) ( ) Não b) ( ) Sim. Quantos cigarros por dia? \_\_\_\_\_
13. Costuma beber? a) ( ) Não b) ( ) Sim Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_.
14. Você realiza algum tipo de atividade física? a) ( ) Não b) ( ) Sim.
 

Qual? Quantas vezes por semana?

\_\_\_\_\_
15. Faz dieta alimentar? a) ( ) Não b) ( ) Sim

**OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**

## ANEXO 3 – CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICO

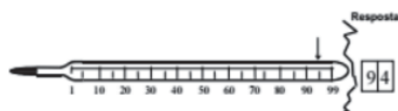
QUESTIONÁRIO ECONÔMICO					
Data da avaliação:	<input type="text" value="/ /"/>				
Nome:	<input type="text"/>				
1 - No meu domicílio tem quantos destes itens de conforto abaixo?	0	1	2	3	4
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de geladeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de lavadora de louças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de forno de micro-ondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- A água utilizada neste domicílio é proveniente de?					
<input type="radio"/> Rede geral de distribuição					
<input type="radio"/> Poço ou nascente					
<input type="radio"/> Outro meio. Qual? <input type="text"/>					
3 - Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:					
<input type="radio"/> Asfaltada ou Pavimentada					
<input type="radio"/> Terra ou Cascalho					
4- Qual é o grau de instrução da pessoa da família que contribui com a maior parte da renda do domicílio?					
<input type="radio"/> Analfabeto / primário incompleto					
<input type="radio"/> Primário completo / ginásio incompleto					
<input type="radio"/> Ginásio completo / colegial incompleto					
<input type="radio"/> Colegiado completo / superior incompleto					
<input type="radio"/> Superior completo					
MUITO OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO					

## ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA O AUTOCONCEITO - AF5

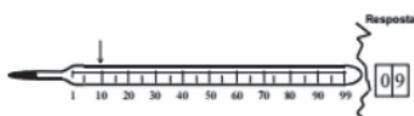
### INSTRUÇÕES GERAIS

A seguir, você vai encontrar uma série de frases. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com o seu parecer, selecionando o lugar correspondente num termômetro.

**Por exemplo**, se uma frase diz: “A música ajuda ao bem estar humano” e você está  **muito de acordo**, marcará um nível alto. Neste caso (**POR EXEMPLO**), a resposta está no nível 94



Pelo contrário, se está  **muito pouco de acordo**, marcará um nível baixo. Neste caso (**POR EXEMPLO**), a resposta está no ponto 9



**Não esqueça** que no termômetro existem muitas opções. Para ser mais preciso, você tem, no termômetro, 99 possibilidades de responder. Escolhe a que mais se ajuste à tua avaliação. **Lembre-se: PROCURE RESPONDER COM A MÁXIMA SINCERIDADE.**

1	Faço bem os trabalhos escolares.	
2	Consigo facilmente fazer amigos	
3	Tenho medo de algumas coisas	
4	Sou muito criticado em casa	
5	Cuido de mim fisicamente	
6	Os meus professores consideram-me um bom aluno	
7	Sou uma pessoa amigável	
8	Muitas coisas deixam-me nervoso	
9	Sinto-me feliz em casa	
10	Escolhem-me para as atividades esportivas	
11	Trabalho muito em grupo	
12	É difícil para mim fazer amigos	
13	Assusto-me com facilidade	
14	A minha família está decepcionada comigo	
15	Considero-me bonito/a	
16	Os meus superiores (professores) gostam de mim	
17	Sou uma pessoa alegre	
18	Quando os meus professores dizem algo, sinto-me muito nervoso	
19	A minha família me ajuda em qualquer tipo de problema	
20	Gosto de ser como sou fisicamente	
21	Sou bom aluno/a	
22	Acho difícil falar com desconhecidos	
23	Sinto-me nervoso/a quando o professor me faz uma pergunta	
24	Os meus pais confiam em mim	
25	Sou bom nos esportes	
26	Os meus professores consideram-me inteligente e trabalhador/a	
27	Tenho muitos amigos	
28	Sinto-me nervoso	
29	Sinto-me querido pelo meus pais	
30	Sou uma pessoa atraente	

**OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

## ANEXO 5 - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA – EAGP

### ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA

Versão Portuguesa de Renato Nunes, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1999.

Versão Inicial Brasileira Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell’aglio, 2012.

Versão Brasileira Final Gomes-Valério, 2016.

NOME: _____
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Data: ____/____/____</span> <span>Registro: _____</span> </div>

Abaixo são apresentadas algumas frases. Leia cada frase e circule o número que melhor descreve você, conforme o esquema de respostas abaixo:

1- não é verdade a meu respeito	2- é dificilmente verdade a meu respeito	3- é moderadamente verdade a meu respeito	4- é totalmente verdade a meu respeito
------------------------------------	---	--	---

1. Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário.	1	2	3	4
2. Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero.	1	2	3	4
3. Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	1	2	3	4
4. Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas.	1	2	3	4
5. Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas.	1	2	3	4
6. Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante.	1	2	3	4
7. Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas.	1	2	3	4
8. Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções.	1	2	3	4
9. Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída.	1	2	3	4
10. Não importa a adversidade, eu geralmente consigo enfrentar enfrentá-la.	1	2	3	4

**OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

## ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO WHOQOL - BREF

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA WHOQOL – Bref - Versão em Português

*Instruções:* Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser a sua primeira escolha. Por favor, tenham em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência às **duas últimas semanas**.

**\*Questão com escore reverso**

1. Como você avaliaria sua qualidade de vida?	Muito ruim 1	Ruim 2	Médio 3	Boa 4	Muito boa 5
2. Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

3. * Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
4. * Quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
5. O quanto você aproveita a vida?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
6. Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
7. O quanto você consegue se concentrar?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
8. Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
9. Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	Nada 1	Muito pouco 2	Mais ou menos 3	Bastante 4	Extremamente 5
As questões seguintes perguntam sobre <b>quão completamente</b> você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.					
10. Você tem energia suficiente para o seu dia-a-dia?	Nada 1	Muito pouco 2	Médio 3	Muito 4	Completamente 5

11. Você é capaz de aceitar a sua aparência física?	Nada 1	Muito pouco 2	Médio 3	Muito 4	Completamente 5
12. Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	Nada 1	Muito pouco 2	Médio 3	Muito 4	Completamente 5
13. Quão disponível para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	Nada 1	Muito pouco 2	Médio 3	Muito 4	Completamente 5
14. Em que medida você tem oportunidades de atividades de lazer?	Nada 1	Muito pouco 2	Médio 3	Muito 4	Completamente 5
As questões seguintes perguntam sobre o quão <b>satisfeito(a), feliz ou bem</b> você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.					
15. Quão bem você é capaz de se locomover?	Muito ruim 1	Ruim 2	Médio 3	Bom 4	Muito bom 5
16. Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
17. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5

18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de trabalho?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
19. Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
20. Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
21. Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
22. Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
23. Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
24. Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
25. Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	Muito insatisfeito 1	Insatisfeito 2	Médio 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5
As questões seguintes referem-se a " <b>com que frequência</b> " você sentiu ou experimentou certas coisas, por exemplo, o apoio de sua família ou amigos ou você teve experiências negativas, tais como um sentimento de insegurança.					
26. *Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	Nunca 1	Às vezes 2	Frequentemente 3	Muito Frequentemente 4	Sempre 5